

Marisa Balthasar
Shirley Goulart

MANUAL DO PROFESSOR

NOVO

SINGULAR
PLURAL

9
ano

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

Programa curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA

 **MODERNA**



MODERNA

Marisa Balthasar

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

Shirley Goulart

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

MANUAL DO PROFESSOR

NOVO



**SINGULAR
& PLURAL**

**9^o
ano**

**LEITURA, PRODUÇÃO E
ESTUDOS DE LINGUAGEM**

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

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

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Assistência editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Preparação de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Tatiane Porusselli, Bruno Tonel e Douglas Rodrigues José

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

Foto: Tara Moore/Stone/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Regine Crema

Editoração eletrônica: Teclas Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

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

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Jade Defacio, Joanna Heliszkowski

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 : 9º ano: manual do professor / Marisa Balthasar, Shirley Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-13768-7

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

22-114950

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 de capa mostra um jovem afrodescendente, de corpo inteiro, vestindo uma blusa com capuz que encobre sua cabeça, em um movimento de dança com efeito *motion blur*. O "rastros" deixado pelo movimento da dança sugere multiplicidade de ações. Os jovens, nessa fase da vida, percebem-se de forma mais complexa e crítica como indivíduos. Ao mesmo tempo que consideram a singularidade das pessoas, percebem responsabilidades e direitos, diferentes perspectivas, agindo no coletivo de forma a considerar sua multiculturalidade, diversidade, pluralidade.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a):

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

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

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

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

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



MODERNA

SUMÁRIO

O Manual do Professor	V
Pressupostos teórico-metodológicos	VI
Ensino e aprendizagem de língua materna	VI
A leitura, a escuta e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos	VII
Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos	IX
Práticas no campo artístico-literário	XI
A centralidade da leitura literária	XI
Oralidade	XII
Como a coleção realiza o trabalho com práticas de pesquisa	XIII
Conhecimentos linguísticos	XIII
Como a coleção organiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos	XIV
Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino	XV
Como a coleção organiza o trabalho com a avaliação	XVI
Interdisciplinaridade, transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	XVI
Estrutura da obra	XVII
Capítulos de Leitura e Produção	XVII
Capítulos de Práticas de Literatura	XVIII
Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais	XIX
Leituras complementares	XXI
Outros textos para subsídios teórico-metodológicos e práticas de ensino	XXXIX
Referências bibliográficas comentadas	L
Referências bibliográficas complementares – 9º ano	LIV
A BNCC – Competências e habilidades	LVII
Fichas de apoio	LXXV
Projeto interdisciplinar	LXXXVIII

O MANUAL DO PROFESSOR

Este **Manual do Professor** contém:

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



MODERNA

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ensino e aprendizagem de língua materna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2017: 67-8)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As capacidades de leitura/escuta são solicitadas:

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Para saber mais sobre modalidades didáticas de leitura, leia **Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal**, de Kátia Lomba Bräkling. Disponível em: https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal. Acesso em: 23 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(as) adolescentes situações de aprendizagem com descoberta, estranhamento, encorajamento à significação, com análise e contextualização de diferentes formas artísticas e poéticas, bem como com processos de autoria, de modo que o processo resulte em conhecimentos diferenciados, porque necessariamente mediados pela experiência estética⁶.

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

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

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

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

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

A centralidade da leitura literária

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

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

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

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

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

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

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

Assim, comportamentos leitores e habilidades inerentes ao campo artístico-literário, em Língua Portuguesa, devem confluir para uma centralidade, ou nos termos da BNCC, para certo “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 literários⁹.

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

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

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

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

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

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

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

Oralidade

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

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

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

Como a coleção realiza o trabalho com práticas de pesquisa

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

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

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

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

Conhecimentos linguísticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a coleção organiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino

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

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

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

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

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

Nesse processo, seria importante articular etapas como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a coleção organiza o trabalho com a avaliação

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

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

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

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

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

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

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

Interdisciplinaridade, transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

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

interdisciplinar. Esse modo de tratar o tema/o objeto de estudo e os saberes construídos em torno deles só é possível quando um grupo de professores se compromete em estabelecer essas relações com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem que possibilitem aos(às) 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.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Dados os limites do que é possível realizar em um livro didático de um componente curricular, na coleção, há momentos em que sugerimos aos(às) 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 8069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9503/199717), educação ambiental (Lei nº 9795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7037/2009, 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 10639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal,

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

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

Apresentamos a seguir a estrutura básica desses capítulos.

■ Abertura do capítulo

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

■ Seções

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

■ Leitura

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

A seção Leitura tem como objetivos:

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

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

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

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

■ Produção de texto

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

Conhecendo o gênero

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

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

■ Produzindo o texto

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

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

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

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

As fichas de apoio à produção e à avaliação dos textos

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

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

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

Capítulos de Práticas de Literatura

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

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

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

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

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

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

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

■ Leitura

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

■ Primeiras impressões

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

■ O texto em construção

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

■ Oficina de leitura e criação

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

■ Galeria

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

■ Literatitudes

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

Capítulos de Estudos Linguísticos e Gramaticais

Esses capítulos são organizados em tópicos linguísticos e gramaticais.

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

Os boxes na coleção

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

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

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

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

Nota sobre o uso das seqüências de atividades propostas nos capítulos

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

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

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

Concepção de ensino e de aprendizagem

■ Texto 1

[...]

5. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Texto 2

Concepções de linguagem e ensino de português⁵

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

O baixo nível de utilização da língua

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

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

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

Aceitamos, com a mesma autora citada, a “premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais”. Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se 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.

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

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

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

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

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

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

Concepções de linguagem

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

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

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

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

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

A interação linguística

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. 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 infortúnios – 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 *infortúnios*. 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 ilustrei por meio do provérbio e dos versos de Gonzaga ocorre em todo o campo da literatura e explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por

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

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

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

[...]

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

Estudos Linguísticos e Gramaticais

■ Texto 5

[...]

Explorando a gramática

Fale fala brasileira

Que você enxerga bonito.

Mario de Andrade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. Por exemplo, quais as regras para a produção e leitura de um resumo, de uma resenha, de uma notícia, de um requerimento, de um aviso, entre muitos outros. Uma 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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Implicações pedagógicas

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

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

- *Uma gramática que liberte, que “solte” a palavra* – A sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos. Nesse sentido, vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as “transgressões funcionais”, ou a possibilidade de “subverter” as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas. (Há muitos textos em circulação, sobretudo textos publicitários, que possibilitam a análise de tais transgressões. Poderia lembrar o nome de um bloco de carnaval organizado por escritores pernambucanos, que tem como nome os dizeres: “Nóis sofre mais nós 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*¹, 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 enunciadador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção do discurso (lugar de produção do texto/discurso, interlocutores, temas, finalidade do texto/discurso).

Afirma Schneuwly que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A escolha do registro linguístico

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

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

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

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

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

Produção e publicação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Linguagem escrita e oral: inter-relações e diferenças

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

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

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

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

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

Práticas artístico-literárias

■ Texto

Escola, biblioteca e leitura

Maria da Conceição Carvalho
mccarv@eci.ufmg.br

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudos Linguísticos e Gramaticais

■ Texto 1

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

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

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

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

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

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

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

(1) Nesta sala cabem duzentas pessoas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Com isso, os elaboradores das primeiras obras gramaticais do mundo ocidental definiram os rumos dos estudos linguísticos que iam perdurar por mais de 2000 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 “feito” 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: 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)

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

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

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

Quais são as regularidades da ortografia?

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

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

Como trabalhar com elas?

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

Quais são as melhores atividades na área?

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

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

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

Como organizar tudo isso no planejamento?

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

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

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

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

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

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

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

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

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

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Presença Pedagógica**, set. 2006. Disponível em: 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. Acesso em: 28 abr. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARVALHO, Maria da C. Escola, biblioteca e leitura. In: 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 regular a atividade avaliativa: a mais tradicional, às vezes chamada de formativa, que objetiva a “criação de hierarquias de excelência”, fundamentada em resultados e volta ao treinamento para o exame; e outra, crítica da primeira, de caráter formativo, a serviço das aprendizagens, que problematiza o próprio ato de avaliar e as desigualdades envolvidas na experiência escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas complementares – 9º ano

1. A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake news

INSTITUTO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DE COMPUTAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ICMC-USP). Plataforma *web* para identificação de *fake news* BR, c2022. Página inicial. Disponível em: <https://sites.google.com/view/detector-de-fake-news/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Criada por uma equipe do Mestrado Profissional em Matemática, Estatística e Computação aplicadas à Indústria (Mecai), da USP, essa plataforma – experimental – é um classificador que, aplicando técnicas de aprendizado de máquina, procura prever a probabilidade de um texto ser uma *fake news*. Basta copiar e colar o texto no local indicado no *site* para submetê-lo à análise.

2. Práticas com romance juvenil de literatura portuguesa contemporânea

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.

3. Períodos compostos por subordinação I

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.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Sintaxe para a Educação Básica**: com sugestões didáticas, exercícios e respostas. São Paulo: Contexto, 2012. Investindo em uma linguagem simplificada, para um público amplo, o autor expõe os princípios da análise sintática, sem esconder as contradições existentes nas gramáticas tradicionais. Sua abordagem é funcional, ou seja, concentra-se em mostrar o funcionamento das palavras na frase e as relações entre elas. Ao fim do volume, encontram-se as respostas aos exercícios propostos.

4. Adolescência e saúde sexual

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Pobreza menstrual no Brasil**: desigualdades e violações de direitos. maio 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>. Acesso em: 26 jun. 2022. Relatório da UNFPA e da Unicef sobre violações à dignidade menstrual de meninas brasileiras, em casa e na escola, em virtude da falta de acesso à água, saneamento básico e recursos de higiene. Estabelecendo a complexidade da noção de “pobreza menstrual”, propõe soluções e apresenta um panorama sobre a experiência de “menstruar na escola” e “menstruar em casa”.

5. Práticas de leitura com romance juvenil

RUI, Manuel. **Quem me dera ser onda**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2018. Novela do escritor angolano Manuel Rui, é um ótimo primeiro contato com a literatura africana de língua portuguesa. Nela um pai traz para casa um leitão para engordá-lo e depois comê-lo, apesar da proibição da administração do prédio onde moram; e seus dois filhos se encarregam de cuidar do animal e acabam se afeiçoando por ele. Ao fim do livro há um glossário com termos específico da variante angolana do português.

6. Períodos compostos por subordinação II

BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

Manual dedicado exclusivamente à análise sintática, tem o mérito de começar por noções fundamentais, como a de sujeito e predicado, definidos em linguagem acessível. Além disso, acompanham a exposição teórica exercícios resolvidos, divididos em “elementares” e “adiantados”. Ao princípio de cada lição, vem um resumo dos tópicos tratados, desenvolvidos com bastante objetividade.

7. Corrupção: o que é e como se combate?

TRANSPARÊNCIA Internacional. Disponível em: <https://transparenciainternacional.org.br/home/destaques>. Acesso em: 23 jun. 2022.

No site da Transparência Internacional – organização sem fins lucrativos mobilizada contra a corrupção, com sede em Berlim – são disponibilizados diversos recursos e ferramentas para monitorar e reduzir atividades criminosas em governos, empresas e cotidiano. O relatório Índice de Percepção da Corrupção, produzido pela organização desde 1995, é o principal indicador de corrupção do mundo: sua última edição, de 2021, destaca a relação entre corrupção e abuso de direitos humanos.

8. Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira

SOUSA, Noémia de. **Sangue negro**. São Paulo: Kapulana, 2016.

Único livro da “mãe dos poetas moçambicanos” e primeira edição brasileira de sua obra. São 46 poemas, escritos entre 1948 e 1951, e distribuídos em seis seções: “Nossa voz”, “Biografia”, “Munhuana 1951”, “Livro de João”, “Sangue negro” e “Dispersos”. Em seus versos livres, a voz é frequentemente coletiva, de todo o povo, para cantar contra opressões passadas e presentes, em ritmos variados e tom eloquente.

9. Períodos por subordinação III

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.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: gramática da subordinação. São Paulo: Parábola, 2021.

Por mais que seja voltado ao letramento de estudantes universitários, esse volume apresenta atividades de análise gramatical combinadas a práticas de leitura e compreensão de textos, em modelos explicitados em diagramas e com simplicidade terminológica. O livro está dividido em três seções, que abordam um tipo de oração subordinada: subjetivas, completivas e adverbiais.

10. Final do Ensino Fundamental – o que sabemos e queremos do Ensino Médio!

ALESSI, Gil; BETIM, Felipe. O abismo dentro de São Paulo que separa Kimberly e Mariana. **El País**, 29 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/27/politica/1543348031_337221.html. Acesso em: 23 jun. 2022.

A realidade escolar do Ensino Médio é circunscrita pela realidade mais ampla das cidades e dos contrastes sociais que as definem. Essa matéria apresenta a rotina de duas jovens, de 15 anos, moradoras da mesma cidade, São Paulo, mas com acesso a recursos e perspectivas totalmente distintas: uma é moradora de Paraisópolis, segunda maior comunidade da capital; e a outra, moradora de Perdizes, terceiro maior IDH da cidade.

11. Novos leitores na barca medieval: práticas com Auto da barca do inferno

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.

TUDO o que é sólido pode derreter – 1º episódio – Auto da Barca do Inferno. 22 ago. 2017. 1 vídeo (24min10s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_jrs270UXk&t=455s. Acesso em: 23 jun. 2022.

A série brasileira **Tudo o que é sólido pode derreter** foi transmitida pela TV Cultura em 2009. Cada um de seus treze episódios entrelaça uma obra literária a uma situação da vida da protagonista, Thereza: o primeiro é baseado no **Auto da barca do inferno**, que leva a personagem a pensar sobre as noções de bem e mal aplicadas às pessoas do seu cotidiano. É possível conferir todos os episódios no canal do YouTube da produtora da série, Intro Pictures.

12. Figuras de linguagem

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

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

“OS SINOS”, de Manuel Bandeira, por ALCIDES VILLAÇA. [S. l.: s. n.], 18 dez. 2016. 1 vídeo (2min30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=96oUCDu0IRM>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Na proposta de leitura de “Os sinos”, de Manuel Bandeira, do livro **Ritmo dissoluto**, o professor de Literatura Brasileira da USP, Alcides Villaça procede a uma recitação “cantada”, em que o plano fônico do poema reproduz seu tema, isto é, fazendo os nomes reverberarem como os sinos. Em artigo publicado na revista **Teresa** (disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116388>), Villaça explica e registra, em partitura, essa mesma proposta.

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 9º 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 mídias e a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(continua)

(continuação)

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da qual estão 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.

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(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.

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmios livres, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(continua)

(continuação)

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemióticas 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.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(continua)

(continuação)

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que...”) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(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.

(continua)

(continuação)

(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.

(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.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(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.

(continua)

(continuação)

(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: *concordo*, *discordo*, *concordo parcialmente*, *do meu ponto de vista*, *na perspectiva aqui assumida* etc.

(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 circulam 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.

(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.

(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.

(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.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.

(continua)

(continuação)

(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 <i>hiperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .
(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, <i>trailer</i> honesto, <i>vídeos-minuto</i> , <i>vidding</i> , 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 romaneadas, 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.
(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 <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Instrumento de apoio ao planejamento

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

9º ANO			
1º SEMESTRE 1º TRIMESTRE 1º BIMESTRE	Capítulo 1 – A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de <i>fake news</i>		Leitura e produção
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
	Articulação de práticas de leitura e análise de textos dos campos jornalístico-midiático, da vida pública e de estudos e pesquisa. Leitura de artigos e reportagens de divulgação científica e discussão sobre <i>fake news</i> (notícias falsas). Planejamento e produção de uma reportagem para divulgar um fato ou uma explicação científica sobre um fenômeno.	Discutir, pesquisar e produzir reportagem de divulgação científica que combata opiniões controversas que tenham impactos nocivos na população em geral e sejam baseadas em <i>fake news</i> (notícias falsas).	Ao discutir o conceito de “pós-verdade”, produção e divulgação de <i>fake news</i> (notícias falsas), os(as) estudantes vão desenvolver pesquisas cujos resultados obtidos serão apresentados em uma reportagem de divulgação científica que possa combater opiniões controversas baseadas em boatos espalhados.
	Competências e habilidades BNCC CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CL: 1, 2, 3, 4 e 6. CLP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.		
	Habilidades: (EF09LP01), (EF09LP02), (EF09LP04), (EF09LP12), (EF08LP02), (EF08LP10), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF89LP01), (EF89LP02), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP14), (EF89LP16), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP25), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP29), (EF89LP31), (EF89LP32), (EF89LP37), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP42), (EF69LP43).		
	Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXV-LXXVI deste Manual.		
	Temas contemporâneos transversais: 1. Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social; 2. Cidadania e Civismo – Direitos Humanos; 3. Ciência e Tecnologia; 4. Economia – Trabalho.		
	Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de História sobre os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. A partir do trabalho com o conceito de <i>fake news</i> (notícias falsas), propor aos(as) estudantes que realizem pesquisas para, em seguida, analisar de que modo as <i>fake news</i> ampliam os estereótipos em meio ao choque entre diferentes grupos e culturas, fomentando discursos de ódio. Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, trabalhando a habilidade (EF09HI35).		
	Capítulo 2 – Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea		Práticas no campo artístico-literário
	Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
Leitura de prólogo. Apreciação de fotografia de intervenção artística. Leitura de capítulo de romance juvenil português. Relações de intertextualidade.	Promover a leitura de trechos de um romance contemporâneo (<i>Meia hora para mudar a minha vida</i>), escrito especialmente para jovens pela autora portuguesa Alice Vieira, oferecendo aos(as) estudantes a oportunidade de refletir sobre temas contemporâneos e de identificar a influência da cultura portuguesa em nossa cultura.	A leitura de trechos do romance de Alice Vieira possibilita discussões sobre conflitos familiares, namoro, gravidez precoce e, notadamente, o protagonismo em escolhas centrais para a realização pessoal. E, ao propor relações de intertextualidade e de interdiscursividade, as atividades propiciam que os(as) estudantes percebam as diferentes linguagens, os recursos expressivos e, muito especialmente, as diferentes perspectivas críticas que os fazeres artísticos e literários podem provocar. O contato com a literatura em língua portuguesa feita por escritores de Portugal pode oportunizar também que os(as) estudantes discutam sobre a influência da cultura portuguesa, juntamente com a africana e a indígena, em nosso processo de formação e os contornos distintos que a língua foi ganhando.	
Competências e habilidades BNCC CG: 3, 4 e 5. CL: 2, 3, 5 e 6. CLP: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.			
Habilidades: (EF08LP15), (EF08LP16), (EF67LP23), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37), (EF69LP12), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP54).			

(continua)

1º SEMESTRE	1º TRIMESTRE	1º BIMESTRE	Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia; 3. Meio Ambiente – Educação para o consumo.		
			Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de processos de criação de artes integradas do componente Arte. Tendo como referência a cena da intervenção artística de Eduardo Srur, convidar os(as) estudantes a analisar e explorar as relações processuais entre as diversas linguagens artísticas, criando uma <i>performance</i> tendo como ponto de partida os temas do trecho lido do livro <i>Meia hora para mudar a minha vida</i> , de Alice Vieira. A partir da leitura, sugerimos propor uma discussão crítica e reflexiva sobre como o tema escolhido pode fundamentar e inspirar a criação de um processo, integrando diversas linguagens, com elementos das artes visuais, do teatro, da dança, da música e, assim, trabalhando a habilidade (EF69AR32).		
			Capítulo 3 – Períodos compostos por subordinação I		Estudos linguísticos e gramaticais
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Período composto por coordenação e período composto por subordinação. Orações subordinadas substantivas (subjuntiva, predicativa, apositiva, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, reduzida).	Retomar com os(as) estudantes a noção de que algumas orações são independentes (coordenadas) e outras são dependentes (subordinadas) no período composto. Compreender o que é uma oração subordinada substantiva e conhecer suas classificações.	Neste capítulo, o foco está nas orações subordinadas substantivas e sua classificação. A intenção é que os(as) estudantes possam verificar que as orações subordinadas substantivas desempenham as funções sintáticas normalmente exercidas pelo substantivo: sujeito, predicado, complemento nominal, objeto direto, objeto indireto e aposto. Com isso, eles(as) podem compreender como essas orações participam da construção de diferentes tipos de enunciado; por exemplo, as substantivas objetivas diretas são comuns na construção do discurso indireto; as substantivas subjetivas e predicativas na elaboração de enunciados opinativos, e assim por diante.
			Competências e habilidades BNCC CG: 1 e 2. CL: 1. CLP: 2. Habilidades: (EF09LP04), (EF09LP05), (EF09LP06), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF89LP31), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP47), (EF69LP56).		
			Capítulo 4 – Adolescência e saúde sexual		Leitura e produção
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Articulação de práticas de leitura e análise de textos dos campos jornalístico-midiático, da vida pública e de estudo e pesquisa. Leitura e reflexão sobre questões que envolvem sexualidade e saúde na adolescência. Planejamento e produção de uma apresentação oral – seminário – com os resultados de sua pesquisa.	Discutir questões sobre sexualidade e saúde na adolescência. Realizar pesquisa de tema escolhido pelos grupos que se formarão, com o objetivo de uma apresentação oral – seminário.	Com base nas leituras para refletir sobre questões relacionadas a sexualidade e saúde na adolescência, os(as) estudantes vão realizar uma pesquisa, cujos dados obtidos serão apresentados em um seminário. Entre as reflexões propostas está a discussão sobre instrumentos reguladores de Direitos Humanos no universo da criança e do(da) adolescente.
			Competências e habilidades BNCC CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CL: 1, 2, 3, 4 e 6. CLP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10. Habilidades: (EF09LP04), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF89LP18), (EF89LP20), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP29), (EF89LP30), (EF69LP03), (EF69LP12), (EF69LP14), (EF69LP20), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP38), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP55), (EF69LP56).		
Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXVII-LXXVIII deste Manual.					
Temas contemporâneos transversais: 1. Cidadania e Civismo – Direitos da Criança e do Adolescente; 2. Saúde; 3. Ciência e Tecnologia; 4. Cidadania e Civismo – Direitos Humanos.					
Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento das Ciências da Natureza sobre mecanismos reprodutivos e sexualidade. Sugerimos propor que os(as) estudantes ampliem suas pesquisas, incluindo métodos contraceptivos. O objetivo é que eles(as) possam comparar os modos de ação e a eficácia dos principais métodos contraceptivos, a fim de incluir, em sua apresentação oral (seminário), informações sobre o compartilhamento da responsabilidade na escolha e na utilização de métodos que evitem a gravidez precoce e indesejada, bem como as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), trabalhando, assim, a habilidade (EF08CI09).					

(continuação)

		Capítulo 5 – Práticas de leitura com romance juvenil		Práticas no campo artístico-literário	
		Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas	
1º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	2º BIMESTRE	Apreciação de capítulo de romance juvenil. Oficina de criação de contos inspirados no romance. Planejamento e organização de antologia de contos. Discussão e planejamento das formas de circulação das produções para outros(as) leitores(as).	Explorar os recursos narrativos por meio da leitura de novos trechos do romance <i>Meia hora para mudar minha vida</i> , de Alice Vieira, e da produção de conto.	Ao avançar na leitura de novos trechos do romance <i>Meia hora para mudar minha vida</i> , de Alice Vieira, com foco na análise de recursos explorados em seu estilo narrativo, os(as) estudantes podem perceber particularidades no estilo da autora, ao mesmo tempo que fazem a apreciação de questões éticas e estéticas suscitadas pelas leituras. A partir da leitura, da apreciação e da análise, os(as) estudantes são convidados(as) a produzir, em coautoria, um conto inspirado no estilo narrativo da autora.
			Competências e habilidades BNCC CG: 3, 4, 5 e 9. CL: 2, 3, 5 e 6. CLP: 1, 2, 3, 7, 8 e 9. Habilidades: (EF09LP04), (EF09LP10), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP35), (EF89LP37), (EF69LP21), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP54), (EF69LP56).		
			Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXIX-LXXX deste Manual.		
			Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia.		
			Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de Geografia, de manifestações culturais na formação popular, e de História, sobre os processos de descolonização na África e na Ásia. A partir dos conhecimentos construídos e das discussões propostas, os(as) estudantes poderão identificar manifestações culturais nos diferentes países africanos que têm a língua portuguesa como língua oficial, bem como avaliar e relacionar essas manifestações com os processos de descolonização, trabalhando as habilidades (EF09GE03) e (EF09HI31).		
2º SEMESTRE	3º BIMESTRE	3º BIMESTRE	Capítulo 6 – Períodos compostos por subordinação II		Estudos linguísticos e gramaticais
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Orações subordinadas adjetivas. Orações subordinadas adverbiais (condicionais, proporcionais, temporais).	Compreender o que é uma oração subordinada adjetiva (e suas classificações) e introduzir a noção de oração subordinada adverbial, especificamente as classificadas como condicional, proporcional e temporal.	Equivalentes sintaticamente a adjetivos, as orações subordinadas adjetivas constituem, assim como eles, um importante recurso de modalização, ao permitir que o enunciador insira, no texto, seu ponto de vista sobre os fatos declarados. Ao estudar esse tipo de oração, os(as) estudantes desenvolvem, portanto, suas competências de leitura/escuta e produção textual. O estudo das orações subordinadas adverbiais é igualmente importante devido às relações lógicas que elas estabelecem entre as ideias dos textos.
			Competências e habilidades BNCC CG: 1 e 2. CL: 1. CLP: 2. Habilidades: (EF09LP04), (EF09LP08), (EF09LP09), (EF09LP11), (EF89LP29), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP54).		
			Capítulo 7 – Corrupção: o que é e como se combate?		Leitura e produção
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Articulação de práticas de leitura e análise de textos dos campos jornalístico-midiático e de estudo e pesquisa. Leitura e reflexão sobre questões que envolvem a noção de ética nas esferas pública e privada. Planejamento e produção de um artigo de opinião.	Refletir sobre os conceitos de ética e moral e como eles norteiam nossas condutas, tanto na esfera privada como na pública, além de analisar as condições de produção e as características do gênero artigo de opinião.	A partir da reflexão sobre o conceito de ética, tanto na esfera privada, no que diz respeito a pequenas ações do dia a dia, como na esfera pública, em dimensões que vão desde os escândalos na política até o uso de animais em testes científicos, os(as) estudantes lerão um trecho do livro <i>Ética para meu filho</i> , ensaio do filósofo Fernando Savater, e, depois, diversos artigos de opinião, na íntegra ou em fragmentos, analisando as características desse gênero textual para terminar com a produção de artigos de opinião que podem ser reunidos em um livreto e ficar disponíveis na biblioteca da escola ou podem ser divulgados no <i>site</i> ou <i>blog</i> da escola.

(continua)

2º SEMESTRE	2º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	<p>Competências e habilidades BNCC CG: 1, 4, 7, 9 e 10. CL: 2, 3 e 4. CLP: 2, 3, 5, 6 e 7. Habilidades: (EF09LP01), (EF09LP02), (EF09LP03), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF89LP01), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP10), (EF89LP11), (EF89LP12), (EF89LP14), (EF89LP16), (EF89LP18), (EF89LP19), (EF89LP20), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP27), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP11), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP18), (EF69LP22), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP34).</p>		
			<p>Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio à p. LXXXI deste Manual.</p>		
			<p>Temas contemporâneos transversais: 1. Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos; 2. Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social.</p>		
3º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	3º BIMESTRE	<p>Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com o objeto de conhecimento de planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório de Matemática. A partir das reflexões sobre os conceitos de ética e moral, os(as) estudantes poderão planejar e executar pesquisa amostral envolvendo o tema discutido e comunicar os resultados por meio de um relatório. Esse relatório deverá conter a avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, bem como tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas, conforme a habilidade (EF09MA23).</p>		
			<p>Capítulo 8 – Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira</p>		<p>Práticas no campo artístico-literário</p>
			<p>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Justificativas</p>
			<p>Práticas de investigação e pesquisa acerca do conceito de africanidade. Apreciação de canções. Produção e circulação de programa radiofônico.</p>	<p>Promover a construção do conceito de africanidades e a identificação de sua presença nas práticas de linguagem.</p>	<p>Ao construir o conceito de africanidades, os(as) estudantes podem refletir sobre a presença delas em práticas de linguagem da esfera artístico-literária na cultura brasileira, ampliar o conhecimento sobre a poesia e o ritmo que expressam africanidades na música brasileira, pesquisar e conhecer propostas musicais com essa temática e produzir, colaborativamente, um programa de rádio, difundindo com protagonismo a cultura musical afro-brasileira.</p>
			<p>Competências e habilidades BNCC CG: 3, 4 e 5. CL: 2, 3, 5 e 6. CLP: 1, 2, 3, 7, 8 e 9. Habilidades: (EF08LP09), (EF09LP04), (EF09LP07), (EF09LP11), (EF67LP23), (EF89LP24), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP37), (EF89LP39), (EF69LP21), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP37), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56).</p>		
			<p>Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXII-LXXXIII deste Manual.</p>		
			<p>Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; 2. Ciência e Tecnologia; 3. Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social.</p>		
			<p>Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com a unidade de lutas do componente Educação Física. A partir das leituras e discussões sobre o conceito de africanidades, é possível propor aos(as) estudantes que pesquisem e discutam as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiática da capoeira, valorizando e respeitando as culturas de origem; essa atividade permite o desenvolvimento da habilidade (EF89EF18).</p>		
			<p>Capítulo 9 – Períodos compostos por subordinação III</p>		<p>Estudos linguísticos e gramaticais</p>
			<p>Práticas e gêneros em destaque e conteúdos</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Justificativas</p>
<p>Orações subordinadas adverbiais (comparativas, consecutivas, causais, concessivas, finais e conformativas). Orações subordinadas adverbiais reduzidas.</p>	<p>Ampliar o conhecimento dos(as) estudantes em relação às orações subordinadas adverbiais. Analisar as adverbiais comparativas, consecutivas, causais, concessivas, finais e conformativas, bem como identificar enunciados em que há orações subordinadas adverbiais reduzidas.</p>	<p>Sendo as orações subordinadas adverbiais importantes recursos para a construção da coesão sequencial e do estabelecimento de nexos lógicos entre as frases de um texto, seu estudo é fundamental para ampliar os conhecimentos linguísticos dos(as) estudantes. Reconhecer enunciados em que essas orações se apresentam na forma reduzida também contribui para que eles(as) se apropriem do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.</p>			
<p>Competências e habilidades BNCC CG: 1 e 2. CL: 1. CLP: 2. Habilidades: (EF09LP04), (EF09LP05), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF89LP03), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP18).</p>					

(continuação)

2º SEMESTRE	3º TRIMESTRE	4º BIMESTRE	Capítulo 10 – Final do Ensino Fundamental – o que sabemos e queremos do Ensino Médio!		Leitura e produção
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Articulação de práticas dos campos jornalístico-midiático e de estudos e pesquisa com leituras e rodas de leitura sobre dados, informações e opiniões sobre as experiências e os desafios do Ensino Médio no Brasil. Levantamento das expectativas sobre o segmento e as possibilidades oferecidas. Divulgação das descobertas por meio da produção de <i>podcasts</i> .	Promover o aprofundamento e a difusão de conhecimentos acerca do Ensino Médio no Brasil e em suas localidades, a fim de que os(as) estudantes comecem a refletir sobre o que esperam dessa etapa de escolarização, relacionando-a com seus projetos de vida e, assim, fortalecendo as identidades estudantis em tempo para decisões mais seguras acerca da continuidade dos estudos.	A falta de sentido do Ensino Médio para os(as) jovens é um dos problemas mais prementes da educação contemporânea, gerando exclusões e sentimentos de fracasso. Oferecer aos(as) estudantes possibilidades de desenvolver visão crítica acerca das contradições dessa fase de escolarização, por meio da leitura e da produção de <i>podcasts</i> nos formatos sugeridos, é dar a eles(as) condições de inserir-se nessa fase de modo mais consciente e como autores(as) de mudanças. Os textos jornalísticos oferecidos na seção de leitura, alguns com caráter de divulgação de pesquisas, serão fonte para alimentar as discussões iniciais sobre o Ensino Médio. As leituras e rodas de conversa são sobre a evasão e sobre a opção pelo Ensino Médio profissionalizante ou pelo Ensino Médio regular, com o objetivo de possibilitar que os(as) estudantes comecem a analisar desafios e possibilidades para suas vidas futuras.
			Competências e habilidades BNCC CG: 1, 4, 5, 6 e 9. CL: 2, 3 e 6. CLP: 3, 5, 6, 7 e 10. Habilidades: (EF09LP02), (EF09LP11), (EF09LP12), (EF08LP01), (EF69LP03), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP17), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP28), (EF69LP29), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP36), (EF69LP37), (EF69LP38), (EF69LP39), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP55), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP07), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP13), (EF89LP17), (EF89LP21), (EF89LP22), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP31)		
			Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXIV-LXXXV deste Manual.		
			Temas contemporâneos transversais: 1. Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos. 2. Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social; 3. Ciência e Tecnologia. 4. Multiculturalismo.		
			Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com a unidade temática de Geografia sobre formas de representação e pensamento espacial e com os objetos de conhecimento de leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. A partir das discussões acerca do Ensino Médio, pode-se propor aos(as) estudantes que realizem uma pesquisa com a elaboração e a interpretação de gráficos de barras e mapas temáticos sobre a diversidade e as desigualdades sociopolíticas e geopolíticas do Ensino Médio no mundo, trabalhando a habilidade (EF09GE14).		
			Capítulo 11 – Novos leitores na barca medieval: práticas com <i>Auto da barca do inferno</i>		Práticas no campo artístico-literário
			Práticas e gêneros em destaque e conteúdos	Objetivos	Justificativas
			Leitura e apreciação de trechos de <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente. Realização de pesquisa e curadoria de vídeos com propostas de encenação, com foco na apreciação de recursos cênicos. Análise da cobertura da imprensa sobre acontecimentos nacionais e locais, para identificar personalidades, ações e falas que rendem a criação de personagens “tipos”. Oficina de produção de esquetes inspiradas em autos vicentinos.	Ler e analisar trechos de <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente, para identificação de suas particularidades. Identificar e criar personagens “tipos”. Elaborar esquetes.	Tendo como objeto de estudo os autos vicentinos, os(as) estudantes são convidados a trabalhar uma proposta que parte da leitura, apreciação e análise de um auto (texto dramático) e relacionar essa leitura às diferentes formas de encenação a partir do reconhecimento e da criação de personagens “tipos”, que podem ser identificados nos acontecimentos nacionais e locais veiculados pela imprensa.

(continua)

(continuação)

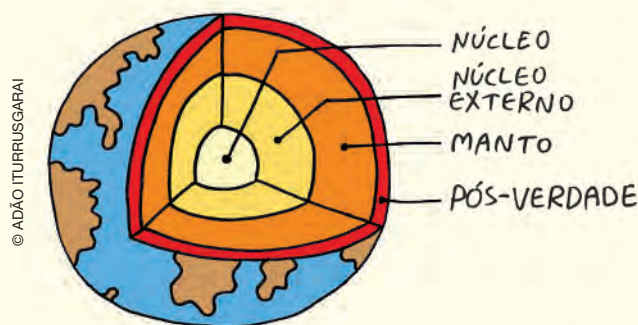
2º SEMESTRE	3º TRIMESTRE	4º BIMESTRE	Competências e habilidades BNCC CG: 3, 4, 5 e 9. CL: 2, 3, 5 e 6. CLP: 1, 2, 3, 7, 8 e 9. Habilidades: (EF08LP09), (EF08LP14), (EF09LP04), (EF09LP11), (EF67LP23), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP36), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP56).		
			Instrumento de apoio à produção/revisão textual: consultar Ficha de apoio às p. LXXXVI-LXXXVII deste Manual.		
			Temas contemporâneos transversais: 1. Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia (2).		
			Interdisciplinaridade: O capítulo dialoga com os objetos de conhecimento de teatro sobre processos de criação, no componente Arte. Sugerimos propor aos(as) estudantes que pesquisem formas de dramaturgias a partir da criação de personagens “tipos”. Desse modo, é possível ampliar os conhecimentos e dar mais sentido ao processo de criação por meio da experimentação da gestualidade e das construções corporais e vocais de maneira imaginativa nos jogos cênicos, trabalhando as habilidades (EF69AR27) e (EF69AR29).		
Capítulo 12 – Figuras de linguagem			Estudos linguísticos e gramaticais		
Práticas e gêneros em destaque e conteúdos			Objetivos	Justificativas	
Aliteração e seus efeitos de sentido. Assonância e seus efeitos de sentido. Paronomásia e seus efeitos de sentido.			Trabalhar figuras fônicas que exploram a expressividade e os sentidos que podemos produzir por meio do estudo da sonoridade das palavras da língua (os fonemas): aliteração, assonância e paronomásia.	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.	
Competências e habilidades BNCC CG: 1 e 2. CL: 1. CLP: 2. Habilidades: (EF89LP37), (EF69LP04), (EF69LP17), (EF69LP48), (EF69LP54).					
Ao longo de todo o ano	ANEXO DE TEXTOS DE APOIO Habilidades da BNCC: (EF69LP01), (EF69LP13), (EF69LP20), (EF69LP24), (EF69LP27), (EF69LP28), (EF89LP17), (EF89LP18).				
	ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS Conteúdos: Regência verbal e nominal. Colocação pronominal. Habilidades da BNCC: (EF09LP04), (EF09LP07), (EF09LP08), (EF09LP10), (EF09LP11), (EF89LP29), (EF69LP55), (EF69LP56).				

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

1.



ITURRUSGARAI, Adão. *Um Brasil*, 5 jul. 2017. Disponível em: <https://umbrasil.com/charges/charge-05-07-2017/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

O termo “pós-verdade” refere-se a uma conjuntura sociopolítica em que as crenças e paixões são mais valorizadas do que os fatos. Nessa charge, o artista usou uma comparação visual para criticar a pós-verdade como um fenômeno que

- conduz o público à falsa teoria da terra plana.
- leva a uma interpretação superficial dos fatos.
- desvia a atenção das pessoas dos problemas globais.
- impede que se reconheça a gravidade da crise climática.

Texto para as questões de 2 a 7.

A máquina de crenças e a Ciência

Um homem sábio faz com que sua crença seja proporcional à evidência.

David Hume

- Diariamente somos bombardeados por informações científicas. Do entretenimento ao autoconhecimento, passando por questões ligadas a alimentação, suplementos alimentares e medicamentos para manter a saúde e curar doenças. Você já deve até mesmo ter assistido a documentários na televisão que tratam de assuntos intrigantes, como óvnis, o pé-grande ou alienígenas que viveram no passado.

Esses programas trazem pessoas que se apresentam como cientistas interessados em desvendar esse tipo de mistério. Em geral, as evidências que esses pesquisadores mostram para provar suas teses são relatos de testemunhas de pretensos discos voadores, vídeos borrados de uma figura humanoide com mais de dois metros de altura e esculturas milenares enormes que não poderiam ter sido movimentadas com a tecnologia ancestral. Você já parou para pensar se, de fato, tais evidências podem ser consideradas científicas?

[...]

Há outros assuntos relevantes para nossa vida que também são apresentados como científicos. As pessoas que nos vendem produtos e serviços, muitas vezes, apresentam argumentos que envolvem concepções científicas. Quem nunca recebeu uma ligação de um serviço de telemarketing dizendo sobre a capacidade preventiva do ômega 3? Tal capacidade foi descoberta por pesquisadores de uma conceituada universidade, é o que, em geral, nos dizem seus vendedores. Tendo esse tipo de argumento como pano de fundo, o vendedor fala das propriedades do ômega 3 para a redução dos radicais livres e antioxidantes, responsáveis pelo envelhecimento precoce e pelo surgimento de inúmeras doenças. O fato de o vendedor informar que há conhecimento científico sobre ômega 3 é relevante para sua decisão de comprar as cápsulas? Se para você não é, julga que seria para outras pessoas?

O argumento de que se trata de conhecimento científico também é utilizado para abordar outros temas. Tomo como exemplo a “teoria da Terra plana”, que virou uma febre de discussões na internet, em redes sociais e vídeos. Alguns argumentos utilizados pelos defensores da alegada “teoria” asseveram que existem muitos cientistas que investigam a possibilidade de que a Terra seja plana. Seus defensores afirmam que o verdadeiro motivo que leva a maioria a argumentar que a Terra é uma esfera é o interesse **escuso** de corporações que lucram com isso. É interessante notar como as justificativas para defesa de uma tese como essa, da Terra plana, são colocadas com um emaranhado de negações e interpretações equivocadas de informações científicas. E tudo somado com alegações de que os cientistas começam a se interessar pelo assunto. Isso posto, pergunto: para você, esses argumentos aumentam a credibilidade das alegações de que a Terra é plana? Você julga que isso funcionaria para outras pessoas?

Situações corriqueiras como essas têm importância para todos nós, em diferentes contextos e situações. O discurso do conhecimento científico é utilizado de inúmeras formas, sendo presente em nossa vida, seja como estratégia para atrair atenção em um programa de entretenimento, para persuadir a comprar um livro, ou para fornecer ferramentas profissionais. O mundo está abarrotado de informações relativas ou atribuídas à ciência. Por isso é importante conceituar de forma simples e clara o que ela realmente é. É essencial saber o que caracteriza um conhecimento para que possamos chamá-lo de científico.

[...]

PILATI, Ronaldo. *Ciência e pseudociência*: por que acreditamos naquilo em que queremos acreditar. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-12. (Fragmento).

Glossário

Escuso: escondido, oculto, geralmente porque é ilícito ou antiético.

2. Qual é a principal tese defendida pelo autor nesse fragmento?
- Argumentos científicos às vezes são usados para vender produtos ou atrair a atenção para programas de TV.
 - Cápsulas de ômega 3, a teoria da Terra plana e programas sobre óvnis não têm embasamento científico.
 - É essencial saber identificar o conhecimento científico para não se deixar enganar pela pseudociência.
 - O conhecimento científico é tão mal utilizado na sociedade que deveria ficar restrito a pesquisadores.
3. “Esses programas trazem pessoas **que se apresentam como cientistas** interessados em desvendar esse tipo de mistério.” (l. 07) A oração destacada qualifica as pessoas entrevistadas nos programas de TV de que trata o primeiro parágrafo do texto. Pode-se afirmar que essa oração representa tais pessoas
- de forma positiva, ao confirmar que são cientistas interessados nos fenômenos.
 - de forma neutra, ao informar que se qualificam como cientistas.
 - de forma ambígua, ao descrevê-las como cientistas interessados em mistérios.
 - de forma negativa, ao sugerir que podem não ser cientistas propriamente ditos.
4. “**Isso** posto, pergunto: para você, esses argumentos aumentam a credibilidade das alegações de que a Terra é plana?” (l. 43). A expressão destacada articula as frases que compõem o terceiro parágrafo do fragmento. Por qual das expressões a seguir ela poderia ser substituída, sem grande prejuízo para o sentido geral do trecho?
- Dito isso.
 - Apesar disso.
 - Por isso.
 - Além disso.
5. “Quem nunca recebeu uma ligação de um serviço de *telemarketing* dizendo sobre a capacidade preventiva do ômega 3? Tal capacidade foi descoberta por pesquisadores de uma conceituada universidade, é o que, em geral, nos dizem seus vendedores.” (l. 19)
É correto afirmar que, nesse trecho, o autor:
- cita pesquisas que comprovam a capacidade do ômega 3 para prevenir doenças e o envelhecimento.
 - busca mostrar como o discurso do conhecimento científico é às vezes usado com interesses comerciais.
 - desobedece aos padrões da divulgação científica, ao deixar de utilizar aspas em uma citação direta.
 - alerta que os argumentos dos vendedores de produtos naturais nem sempre têm embasamento científico.
6. “Em geral, as evidências que esses pesquisadores mostram para provar suas teses são relatos de testemunhas de pretensos discos voadores, vídeos borrados de uma figura humanoide com mais de dois metros de altura e esculturas milenares enormes que não poderiam ter sido movimentadas com a tecnologia ancestral.” (l. 08)
Adjetivos são importantes recursos de modalização ao permitir que o enunciador insira, no texto, seu ponto de vista sobre os

fatos declarados. Nesse trecho, são exemplos de adjetivos empregados para **diminuir** a credibilidade das evidências:

- pretensos e borrados.
 - pretensos e enormes.
 - milenares e enormes.
 - enormes e ancestral.
7. “Alguns argumentos utilizados pelos defensores da alegada ‘teoria’ asseveram **que existem muitos cientistas** que investigam a possibilidade de que a Terra seja plana. Seus defensores afirmam **que o verdadeiro motivo** que leva a maioria a argumentar **que a Terra é uma esfera** é o interesse escuso de corporações que lucram com isso.” (l. 32) As orações destacadas completam o sentido dos verbos de elocução *asseverar*, *afirmar*, *argumentar*. Construções desse tipo são comuns em textos de divulgação científica porque esses textos
- explicam conceitos científicos ao público leigo.
 - incorporam vozes de cientistas e outras fontes.
 - buscam atrair a atenção do público não cientista.
 - levam conhecimentos para fora dos círculos científicos.
8. — Tu deves ser tu — disse ela.
- 1 Foi então que eu percebi que estava diante de um génio. Olhei-a de alto a baixo, mais baixo que alto, devo dizer, que aquilo nem chegava a metro e meio. E como a inteligência dos génios é contagiosa, respondi:
- 5 — Acertaste em cheio: eu sou eu. E, pelos vistos, tu também deves ser tu.
- Confesso que, por momentos, ainda alimentei a secreta esperança de a ouvir responder:
- Estás enganada: sou a rainha do Sabá. Ou então:
- 10 — Que ideia! Não se está mesmo a ver que sou o Mário Soares (Mitterrand, Senhora Thatcher, Felipe Gonzalez, qual quer destes teria igualmente servido — que os meus conhecimentos políticos não iam mais longe.)
- Mas não. Limitou-se a encolher os ombros e a dar de novo 15 provas do seu QI de rebentar a escala, fazendo sair da boca esta tirada de ficar na história:
- Pois.
- Ia ser um ano maravilhoso. Agora, mais do que nunca, eu estava certa disso. Com aquela Supermulher atrás de mim, a 20 toda a hora, a dormir no mesmo quarto — meu Deus, quando terei um quarto só para mim? —, a sair e a entrar para a mesma escola, a conhecer as minhas amigas e inimigas, a dar graxa às professoras (tinha mesmo ar disso, graxista é bicho que se conhece pelo cheiro). Ia ser o ano de todas as maravilhas.
- VIEIRA, Alice. *Úrsula, a Maior*. Alfragide: Caminho, 1997. (E-book.)

Nesse fragmento inicial do romance *Úrsula, a Maior*, da escritora portuguesa Alice Vieira, evidencia-se o espírito irônico da narradora-protagonista. Para produzir um efeito humorístico no texto, a narradora constantemente declara coisas opostas ou diferentes daquilo que pretende dar a entender. Isso ocorre em todos os trechos reproduzidos a seguir, **exceto** em:

- a) "Foi então que eu percebi que estava diante de um génio." (l. 02)
- b) "Limitou-se a [...] dar de novo provas do seu QI de rebentar a escala." (l. 15)
- c) "Ia ser um ano maravilhoso." (l. 19)
- d) "[...] meu Deus, quando terei um quarto só para mim? [...]" (l. 21)

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

2º semestre

Texto para as questões 1 a 3.

Chá com porrada

- 1 Se "Quarta-Feira, Sem Falta, Lá em Casa" tivesse sido escrito em inglês, já teria sido montado no mundo inteiro e virado um filme que renderia indicações ao Oscar a Judi Dench e Maggie Smith. Como é um texto brasileiro, esta é apenas sua segunda
- 5 montagem importante. A primeira, em 2002, tinha Beatriz Segall e Myrian Pires, fez um sucesso enorme e eu tive a manha de perder. Esta agora tem Eva Wilma e Suely Franco, e tudo para repetir o mesmo sucesso. Porque a história das duas amigas que há anos se encontram toda semana para tomar chá tem apelo universal,
- 10 produção simples e a necessidade de duas grandes atrizes, para nos dar a impressão de que estamos vendo duas tias da nossa família conversando. Só que esta conversa evolui para a revelação de um segredo e uma monumental lavagem de roupa. Uma porrada emocional, dessas que revigoram o prazer de ir ao teatro.

GOES, Tony. *Raindrops on Roses and Whiskers on Kittens*. Disponível em: <http://www.tonygoes.com.br/2018/10/cha-com-porrada.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

1. Observando o vocabulário empregado e as referências a determinadas personalidades públicas, compreendemos que o tema do texto é:
- a) um filme inglês estrelado por Judi Dench e Maggie Smith.
- b) um filme brasileiro estrelado por Beatriz Segall e Myrian Pires.
- c) uma peça de teatro chamada "Quarta-Feira, Sem Falta, Lá em Casa".
- d) uma adaptação cinematográfica da peça "Quarta-Feira, Sem Falta, Lá em Casa".
2. O título do texto, "Chá com porrada", vale-se de uma figura de linguagem para tornar-se mais original e atrair a atenção do leitor. Essa figura de linguagem é
- a) a aliteração, que consiste na repetição de sons consonantais.
- b) a paronomásia, que joga com palavras de sonoridade semelhante.
- c) a assonância, que consiste na repetição de sons vocálicos.
- d) o paradoxo, que busca a construção de enunciados contrários à lógica.
3. "Como é um texto brasileiro, esta é apenas sua segunda montagem importante." (l. 04) Considerando-se o trecho em que este período está incluído, pode-se compreender que a conjunção como estabelece, entre as ideias que articula, uma relação de
- a) causa-consequência. c) conformidade.
- b) proporção. d) comparação.

Texto para as questões 4 a 6.

- 1 Vem um Corregedor, carregado de manuscritos, e, chegando à barca do inferno, com sua vara na mão, diz:

CORREGEDOR

Ó da barca!

- 5 **DIABO**

Que quereis?

CORREGEDOR

Está aqui o senhor juiz?

DIABO

- 10 Oh amante de perdiz,

Que gentil carga trazeis!

CORREGEDOR

Pela minha aparência perceberéis

Que não é ela do meu jeito. (*que não costumo levar carga*)

- 15 **DIABO**

Como vai lá o direito?

CORREGEDOR

Nestes autos, o vereis.

DIABO

- 20 Ora, pois, entrai. Veremos,

O que diz aí nesse papel...

CORREGEDOR

E onde vai o **batel**?

DIABO

- 25 No inferno vos poremos.

CORREGEDOR

Como? À terra dos demos,

Há de ir um corregedor?

DIABO

- 30 Santo descorregedor,

Embarcai, e remaremos!

[...]

- 35 Estando o Corregedor nesta conversa com o **Arrais** infernal chegou um Procurador, carregado de livros, e diz o Corregedor ao Procurador:

CORREGEDOR

Ó senhor Procurador!

PROCURADOR

Beijo-vos as mãos, Juiz!

- 40 Que diz este barqueiro? Que diz?

DIABO

Que sereis bom remador.

Entrai, bacharel doutor [...]

[...]

45 **CORREGEDOR**

Confessastes-vos, doutor?

PROCURADOR

Bacharel sou. Não tive tempo!

Não pensei que era preciso,

50 Nem de morte a minha dor.

E vós, senhor Corregedor?

CORREGEDOR

Eu muito bem me confessei,

Mas tudo quanto roubei

55 Encobri ao confessor...

PROCURADOR

Porque, se o não **tornais**,

Não vos querem absolver,

E é muito mau devolver

60 Depois que o apanhais.

[...]

VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. Disponível em: <https://bibliotecaefga.files.wordpress.com/2019/07/auto-da-barca-do-inferno.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022. (Fragmento).

Glossário

Corregedor: juiz.

Batel: embarcação.

Arrais: condutor de uma embarcação.

Tornar: no contexto, devolver, restituir.

4. Nesse trecho de *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, o Corregedor e o Procurador representam pessoas corrompidas, de pouca consciência moral. Uma evidência disso é que, para livrarem-se da condenação ao inferno, eles apresentam como argumentos

- a) suas qualidades e virtudes.
- b) o fato de terem se confessado.
- c) sua devoção religiosa.
- d) sua posição social.

5. Nas duas últimas falas reproduzidas, o Corregedor e o Procurador conversam entre si. Da leitura dessas falas, depreende-se que

- a) o Procurador era honesto, mas o Corregedor era corrupto.
- b) o Corregedor era honesto, mas o Procurador era corrupto.
- c) nem o Procurador nem o Corregedor viam imoralidade no roubo.
- d) tanto o Procurador como o Corregedor faziam falsas confissões na igreja.

6. “Santo descorregedor,

Embarcai, e remaremos!”

Nessa fala do Diabo, observa-se o neologismo (palavra criada) *descorregedor*. O uso desse neologismo indica

- a) que o Diabo não conhece nem respeita a profissão da outra personagem.

b) uma crítica à outra personagem, pois o prefixo “des-” indica negação.

c) uma mistura humorística entre as palavras *corregedor* e *descer*.

d) um contraste com a palavra “santo”, que denota respeito pelo Corregedor.

7. “Me disseram que eu tinha morrido”: as histórias da primeira vacinada contra covid no Brasil.”

BIERNATH, André. *BBC News Brasil*, 16 jan. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59998611>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Quanto à colocação do pronome oblíquo átono *me* no início dessa frase, é correto dizer que se trata de um uso

- a) que está de acordo com a norma-padrão, mas é pouco usual na fala.
- b) que ocorre apenas no português oral, sendo inadmissível em textos escritos.
- c) característico de classes sociais desfavorecidas, com baixa escolarização.
- d) habitual no português brasileiro, mas que contraria a gramática normativa.

8. Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a **jandaia** nas frondes da **carnaúba**;

Verdes mares, que brilhais como líquida esmeralda aos raios do Sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros;

Serenai, verdes mares, e alisai docemente a **vaga** impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

ALENCAR, José de. *Iracema*. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/literatura/obras_completas_literatura_brasileira_e_portuguesa/JOSE_ALENCAR/IRACEMA/01.HTML. Acesso em: 10 ago. 2022. (Fragmento).

Glossário:

Jandaia: ave de plumagem predominantemente amarela, encontrada em várias regiões do Brasil.

Carnaúba: palmeira de grande porte, nativa do Nordeste do Brasil.

Vaga: onda.

Nesse fragmento inicial do romance *Iracema*, de José de Alencar, observa-se uma exploração intencional da camada sonora das palavras. Ocorre, em particular, a aliteração, que consiste na repetição expressiva de um fonema consonantal, nesse caso, o fonema /s/. No trecho, a repetição desse fonema provoca como efeito de sentido:

- a) a evocação da sonoridade do mar, atribuindo exuberância e força à paisagem.
- b) a criação de uma atmosfera assustadora, na qual os mares bravios ameaçam os barcos.
- c) a atribuição de um caráter maligno ao mar, que parece querer virar as embarcações.
- d) a imitação do canto da jandaia, reforçando o papel central da ave nesse trecho.

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

Fichas de apoio

Capítulos de práticas de leitura e produção de texto

■ Unidade 1 – Capítulo 1 – A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de *fake news*

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DA REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• A reportagem produzida atende às condições descritas na proposta da atividade?						
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A reportagem está cumprindo o seu principal papel de informar o(a) leitor(a) sobre o fato ou a pesquisa científica?						
b) A reportagem se refere a fatos, assuntos e pesquisas que possam interessar ao(à) leitor(a) definido(a)?						
c) O título está cumprindo seu objetivo de chamar a atenção, destacando algo sobre o fato noticiado?						
d) O lide da reportagem de divulgação introduz o assunto de modo criativo ou impactante para captar a atenção do(a) leitor(a)?						
e) Em caso de uso de linha fina e de tópicos para organizar o conteúdo do texto, estão adequados ao conteúdo?						
f) A linguagem utilizada na reportagem de divulgação considera o(a) leitor(a) leigo(a) e colabora para aproximá-lo(a) do assunto?						
g) Em caso de uso de comparações ou metáforas para explicar fenômenos ou conceitos, elas foram utilizadas adequadamente para facilitar a compreensão?						
h) As fotos, imagens e/ou infográficos que compõem a reportagem apresentam informações que esclarecem, ilustram ou complementam o assunto tratado na reportagem de divulgação?						
i) A reportagem traz diferentes vozes que evidenciam a consulta de variadas fontes de pesquisa?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As informações são apresentadas seguindo um determinado ponto de vista ou ângulo?						
b) O texto apresenta dados que procuram contestar/explicar boato difundido por meio de <i>fake news</i> ?						
c) As vozes foram introduzidas no texto de modo adequado, variando o discurso direto e indireto e o uso dos verbos de elocução?						
d) O texto está bem construído, com os parágrafos bem “costurados” entre si, com uso adequado de recursos coesivos da língua, de modo a facilitar a compreensão?						
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?						
5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?						
b) Houve uso adequado e intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para interrogação, exclamação, aspas e parênteses?						

E* Espaço destinado ao(à) estudante

P** Espaço destinado ao(à) professor(a)

Lembrete para o(a) professor(a):

Achei difícil:

Lembretes para o(a) estudante (1ª revisão):

1. Você não pode mais errar:

2. É preciso melhorar:

Avaliação final do(a) professor(a):



MODERNA

■ Unidade 2 – Capítulo 4 – Adolescência e saúde sexual

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO						
O SEMINÁRIO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta						
a) A apresentação se manteve no tema proposto?						
b) O grupo se organizou definindo o tempo de cada apresentador?						
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero						
a) Obedeceram aos três momentos que compõem os seminários acadêmicos: exposição (momento em que os assuntos são apresentados oralmente pelos participantes); discussão (participação ativa do público, momento em que os ouvintes fazem perguntas aos palestrantes para aprofundarem mais os assuntos abordados); conclusão (fase final em que todos devem reunir as informações discutidas anteriormente)?						
b) A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do assunto, desenvolvimento e encerramento?						
c) A apresentação foi feita em tom de voz adequado e com boa dicção?						
d) O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público?						
e) O apresentador usou material escrito apenas como apoio à sua fala, sem ficar lendo o texto?						
f) Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de exemplo para ilustrar ou explicar; de material visual; de perguntas direcionadas à interação com o público)?						
g) O material de apoio estava bem apresentado, em fonte e tamanho que possibilitaram ao público boa leitura?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)						
a) Os exemplos ilustraram/ampliaram o conteúdo do assunto tratado?						
b) Foram usadas as expressões estudadas que ajudam a organizar a fala?						
4. Uso da linguagem na situação oral pública						
• Os apresentadores evitaram o uso de gírias?						
5. Avaliação do trabalho de pesquisa e da colaboração no grupo						
a) Colaborei para o trabalho de pesquisa e para o preparo e a realização do seminário?						
b) Houve colaboração entre todos os participantes do grupo?						
c) As questões foram pensadas coletivamente para serem aplicadas dentro da escola?						
d) A pesquisa foi realizada por meio de enquête composta de questões abertas e fechadas que buscam os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma?						

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 de leitura com romance juvenil

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO CONTO						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto é um conto inspirado no estilo de Alice Vieira?						
2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O conto é uma narrativa (30 a 50 linhas) que desenvolve uma das situações sugeridas?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto se organiza em trechos narrativos e falas de personagens?						
b) As falas das personagens, quando “internas” às personagens, são apresentadas por discurso indireto livre?						
c) No conjunto, as falas caracterizam diálogos complicados, que não se completam ou são pouco amigáveis?						
d) Quando apresentadas por discurso direto são marcadas pelo travessão e seguidas de comentários do narrador, como se fossem escritas para o teatro?						
e) Houve uso intencional e significativo de figuras de linguagem, como a sinestesia e a anáfora?						
4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto está escrito de acordo com as regras da norma-padrão, em situação de escrita?						
b) Na fala das personagens houve uso intencional e coerente de marcas de uma variedade linguística?						
5. Ortografia, pontuação, espaçamento de palavras e construção de sentidos	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) A pontuação foi usada de forma significativa, especialmente para marcar incompletude de falas?						
b) Houve uso diferenciado de espaçamento de palavras no texto para sugerir ritmo para ações de uma personagem?						
6. Colaboração e comunicação na negociação de como será a antologia	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Buscamos nos entender de modo respeitoso e interessado na aprendizagem colaborativa, ouvindo uns(umas) aos(às) outros(as) com interesse e abertura para a opinião alheia?						

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 – Corrupção: o que é e como se combate?

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

O TEXTO DE OPINIÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O artigo toma uma posição diante de uma das questões polêmicas propostas?						
2. Adequação às características estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O artigo contextualiza o tema abordado, apresenta claramente seu ponto de vista (tese), desenvolve-o com argumentos e traz uma conclusão coerente?						
b) Foi apresentado mais de um argumento?						
c) O artigo apoia-se em mais de um tipo de argumento (autoridade, comprovação, princípio, exemplificação, causa/consequência)?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Foram usadas conjunções e outros conectores que mostram a relação de sentido entre ideias e parágrafos do texto?						
b) As palavras (sobretudo adjetivos e advérbios) foram escolhidas a fim de marcar o posicionamento do(a) autor(a)?						
4. Uso das regras e convenções da gramática normativa	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto utiliza adequadamente os sinais de pontuação?						
b) Foram respeitadas as regras de concordância entre as palavras?						
c) O texto está correto em relação à 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):

■ Unidade 3 – Capítulo 8 – Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ROTEIRO E DO PROGRAMA DE RÁDIO AFRICANIDADES NA MÚSICA BRASILEIRA

O ROTEIRO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Produzimos um roteiro para programa de rádio, apresentando, de modo contextualizado e interessante, faixas de álbum da música brasileira com valorização de africanidades?						
2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto se organiza em falas de locução, distribuídas por duração de tempo?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• As locuções organizam a audição de acordo com a sequência das informações oferecidas?						
4. Relações entre a escrita e a oralidade	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto está escrito em registro coloquial, com frases curtas, linguagem simples, favorecendo a locução?						
b) Há respeito às regras da norma-padrão?						
c) Houve uso de variação linguística com intencionalidade?						
5. Locução	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• A entonação, as pausas e o ritmo contribuíram para mobilizar o interesse de ouvintes?						
6. Colaboração no grupo	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Trabalhamos com escuta atenta, interesse e respeito pela opinião de todos(as)?						
b) Fomos responsáveis com as ações assumidas?						
c) Estivemos abertos à negociação, pontos de vista e ajustes no processo todo?						

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 – Final do Ensino Fundamental – O que sabemos e queremos do Ensino Médio!

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PODCAST

A ETAPA DE PRÉ-PRODUÇÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Definiram bem a abordagem, o ponto de vista de vocês, suas intencionalidades em relação à pauta?						
b) Fizeram estudos e pesquisas de acordo com a pauta e a intencionalidade de vocês?						
c) Usaram bem esquemas para registrar essas ideias e intencionalidades?						
2. Atenção às características estudadas do gênero	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Selecionaram as fontes, de acordo com a pauta e as intencionalidades de vocês?						
b) Elaboraram roteiro de entrevista, com perguntas claras, objetivas e coerentes com o que queriam ouvir das fontes?						
c) Durante as entrevistas, o(a) repórter explorou bem recursos da oralidade, trabalhando a entonação da voz com intencionalidade?						
d) O(A) repórter valeu-se de variedades da língua e nível de formalidade adequados à situação de interação, considerando os(as) entrevistados(as) e/ou o público final do <i>podcast</i> ?						
e) As perguntas alcançaram o objetivo de trazer informações relevantes, atendendo às intencionalidades do grupo em relação à pauta?						
f) Foram usados recursos sonoros de modo adequado, possibilitando boa escuta das falas participantes do <i>podcast</i> ?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O roteiro de edição estabelece sequência coerente entre as falas do(a) <i>host</i> /locutor(a) e dos(as) demais participantes, de modo que as falas do(a) <i>host</i> /locutor(a) ajudem a relacionar as partes?						
b) As deixas iniciais e finais do(a) <i>host</i> /locutor(a) garantem a coerência das falas dos(as) entrevistados(as)?						
c) Nas locuções há uso adequado de verbos <i>dicendi</i> para citar fontes ou de outros termos com a função de introduzir informações dadas pelas fontes?						
d) Na composição de áudio, o material foi bem editado, com cortes bem feitos que não comprometem a compreensão da fala dos(as) participantes?						
4. Uso das normas e convenções da variedade da língua culta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• As escolhas de variedade e de formalidade da língua estão adequadas ao público, aos objetivos que se pretendem atender e ao meio de circulação do <i>podcast</i> ?						

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 4 – Capítulo 11 – Novos leitores na barca medieval: práticas com *Auto da barca do inferno*

Nome do(a) estudante: _____ Nº: _____ Turma: _____

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO ROTEIRO E DA ENCENAÇÃO DO ESQUETE						
O TEXTO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE:	SIM		EM PARTE		NÃO	
	E*	P**	E*	P**	E*	P**
1. Adequação à proposta	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• Produzimos um auto que desenvolve a situação dada, em diálogo com os autos de Gil Vicente?						
2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele	E*	P**	E*	P**	E*	P**
• O texto se organiza em falas de personagens e rubricas?						
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) As falas das personagens estão coerentes com os tipos que elas representam e com a situação dada?						
b) As falas do Diabo estabelecem relações com o texto de Gil Vicente?						
4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) O texto está escrito de acordo com as regras da norma culta?						
b) Houve uso intencional de marcas da variação linguística?						
5. Encenação	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Na interpretação das personagens, há uso intencional de recursos da oralidade: entonação, ritmo, pausas coerentes com as sugestões de sentidos do texto e com as intencionalidades do que se queria causar no espectador?						
b) A posição dos corpos na cena, movimentação e gestualidade contribuem para os efeitos pretendidos?						
c) O figurino contribui para a caracterização do tipo e da alegoria do Diabo?						
d) Os recursos de cenografia e sonoplastia estão de acordo com as demais escolhas e contribuem para os efeitos de sentidos pretendidos?						
6. Colaboração no grupo	E*	P**	E*	P**	E*	P**
a) Trabalhamos com escuta atenta, interesse e respeito pela opinião de todos(as)?						
b) Fomos responsáveis com as ações assumidas?						
c) Estivemos abertos à negociação de pontos de vista e ajustes no processo todo?						

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

■ Adolescências no teatro

Temático

Este projeto busca ampliar o repertório dos(das) estudantes com o teatro, em processos de investigação e de criação, possibilitando a eles(as) se valer dessa linguagem para questionarem, refletirem e expressarem questões das adolescências.

Justificativas

O projeto promove o aprimoramento de competências gerais, especialmente as competências 3, 4, 8 e 9, ao promover o conhecimento de si, a convivência cooperativa e criativa com o outro, no desafio da criação com o teatro. O trabalho específico com as competências e habilidades da área de Linguagens poderá se dar de forma integrada entre os componentes Arte e Língua Portuguesa, ampliando-se de maneira significativa e contextualizada os multiletramentos estudantis.

Objetivos

O objetivo principal do projeto consiste na aproximação à arte teatral e apropriação da teatralidade por parte dos alunos, bem como na vivência de um processo de criação coletivo e colaborativo, ao longo dos quatro bimestres:

- Ampliar o conhecimento de si e do outro, com foco em questões das adolescências.
- Pesquisar materiais e referências que sirvam de base para uma criação coletiva e colaborativa em teatro.
- Realizar exercícios, jogos e improvisações que estimulem a criação coletiva de cenas.
- Elaborar um texto dramático em processo de escrita colaborativa.
- Apresentar o resultado do processo colaborativo: exibição de uma peça ou sequência de cenas curtas.

Interdisciplinaridade

A correlação entre os diferentes componentes curriculares na construção de conhecimentos, sentidos e percepções convida o(a) professor(a) a um trabalho colaborativo com professores(as) de outros componentes da área, em vista de um maior aproveitamento do conteúdo e desenvolvimento dos(das) estudantes. A integração com a Arte se faz presente do início ao fim do projeto, na condução colaborativa dos processos que serão vivenciados pelos(as) estudantes. Além disso, saberes e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas serão contempladas na abordagem contextualizada do tema e dentro dos princípios de compreensão da diversidade humana quanto às identidades.

Propostas de avaliação

Para avaliar a execução do projeto, o(a) professor(a) poderá fazer considerações sobre a participação e engajamento dos(das) estudantes

nas diferentes etapas do processo de produção da peça, considerando ainda o desenvolvimento das habilidades da BNCC citadas.

Também poderão ser propostas autoavaliações aos(as) estudantes ao final de cada etapa sugerida, tendo como base os objetivos específicos de cada uma delas. Os(As) estudantes poderão responder a perguntas, como: Quais conhecimentos eu mobilizei nas criações com o coletivo? Quais as maiores dificuldades encontradas nas improvisações e como tentei superá-las? De que forma colaborei na criação de uma dramaturgia coletiva? Ao final, peça que realizem um relato da experiência vivenciada ao longo do ano.

Competências da BNCC mobilizadas

Competências gerais da Educação Básica 3,4, 8 e 9.

Competências específicas da área de Linguagens: 3, 5.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 8, 10.

Competências específicas de Arte: 4, 5, 7, 8.

Competências específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 4, 6.

Primeira etapa – 1º bimestre

Pesquisa estética e definição de recorte temático

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP32, EF89LP24, EF89LP34); História (EF09HI36).

Nesta etapa do projeto, os(as) estudantes terão oportunidade de realizar uma pesquisa estética e criar um recorte temático que resulte na criação coletiva e colaborativa de uma peça teatral.

Os(as) professores(as) poderão ficar livres para combinar entre si quem será responsável pelo encaminhamento de cada parte da etapa. A fim de valorizar a horizontalidade do processo, sugerimos que todas as dinâmicas ocorram em uma disposição diferente daquela a que estão acostumados na sala de aula tradicional. Uma sugestão é a disposição em círculo, pois favorece as trocas e os olhares entre os(as) estudantes e elimina hierarquias.

1. Pesquisa e levantamento de informações

Neste momento, os(as) professores(as) responsáveis pelos componentes envolvidos vão apresentar o projeto aos(as) estudantes. É importante comentar que, ao longo do ano, os(as) estudantes se envolverão em projetos interdependentes, mas concentrados em pensar e praticar a arte teatral. Em diálogo com os temas discutidos no livro, o tema que costurará os projetos será “Adolescências”, levando em conta as diversidades identitárias concernentes ao tema.

O propósito desses encontros iniciais do 1º bimestre é que os(as) estudantes sejam estimulados(as) a realizar uma pesquisa com ênfase no desenvolvimento de uma peça teatral.

Para uma produção mais original e criativa, espera-se que sejam valorizadas não apenas as capacidades cognitivas dos(das) estudantes, mas a capacidade de selecionar materiais relevantes, que funcionem como “provação estética” e convite a experimentações. Desse modo, mais do que trazer materiais que apenas

estejam ligados à temática, oriente-os(as) a buscarem exemplos de estéticas atrativas, na curadoria dos conteúdos.

No primeiro encontro, organize a turma em grupos de mais ou menos quatro integrantes. Solicite que trabalhem juntos no levantamento de materiais que permitam discutir os aspectos temáticos proposto por este projeto: “Adolescências”.

Os(as) estudantes poderão se valer dos procedimentos de acesso a textos informativos e de divulgação científica que tratem do assunto, mas deverão fazer da pesquisa um passo importante para uma investigação no campo das representações. Por isso, para mobilizar uma pesquisa estética, comece perguntando: “Que livros, filmes, peças teatrais ou obras de arte já foram produzidas sobre o assunto?”.

Peça aos(as) estudantes que iniciem as pesquisas atentando para a seriedade e confiabilidade das fontes. Cada grupo poderá registrar palavras-chave, trechos de textos, nomes de obras, artistas e outras informações que conseguirem em um documento (*on-line* ou impresso) compartilhado para referência de todos.

2. Compartilhamento e reflexão sobre as informações

Em roda de conversa, promova a troca de informações. Peça aos grupos que apresentem a curadoria que fizeram. Incentive-os a fazer uma apresentação criativa dos conteúdos.

Ao final das apresentações, promova a apreciação compartilhada:

- Que tipo de material foi mais comum nas apresentações (trecho de filme, obras de arte, trechos de livros, fotografias, músicas etc.)?
- Há algum tema que foi comum a todas as apresentações?
- Por que algumas abordagens da adolescência são recorrentes?
- O que seria interessante mostrar sobre as adolescências de que o material levantado não deu conta?
- Há alguma urgência em tratar de um assunto que não foi mencionado? Qual?

3. Mapeamento e recorte temático

Como síntese da discussão anterior, faça um mapa mental com as palavras-chave e proponha aos(as) estudantes que façam um recorte temático dentro do assunto mais amplo “Adolescências”, conforme seus interesses. Esclareça que esse recorte orientará a continuidade do projeto, com investigação, experimentação e criação dramaturgica.

Segunda etapa – 2º bimestre

Experimentações teatrais

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP52); Arte (EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30).

Neste bimestre, os(as) estudantes deverão, com a mediação do(da) professor(a), realizar atividades práticas que lhes permitam experimentar um pouco da linguagem teatral e atingir um pouco mais de segurança no desenvolvimento de uma criação coletiva no universo da representação.

Os(as) professores(as) poderão ficar livres para combinarem entre si quem será responsável pelo encaminhamento de cada encontro da etapa do projeto, bem como para experimentarem diferentes dinâmicas na condução dos jogos e das improvisações, estabelecendo os momentos de investigação de maneira orgânica e tendo em vista as peculiaridades de cada turma.

1. Convite à experimentação

É muito importante destacar que este é um momento de experimentação a ser aproveitado pelos(as) estudantes. Os(as) professores(as) envolvidos podem ressaltar o convite para os(as) estudantes trabalharem livremente sem a cobrança por um formato ou resultado final.

É importante que seja trabalhada a desinibição dos(das) integrantes, mostrando como a teatralidade pode ser desenvolvida por todos(as). Sugerimos que a partir deste momento os encontros sejam mais frequentes ao longo dos bimestres, ou com uma carga horária mais estendida, para que a vivência do fenômeno teatral seja significativa para os(as) estudantes.

2. A importância do espaço

Neste momento, recomenda-se que os(as) estudantes trabalhem no espaço da escola desejado ou recomendado para a apresentação de uma peça. Isso porque essa decisão favorece que os(as) estudantes tenham mais segurança e se apropriem do espaço em que deverá ser realizada a encenação.

3. Jogos teatrais

A noção de “jogo teatral” remete à obra da estadunidense Viola Spolin (1906-1994), considerada um grande nome do teatro improvisacional e uma referência metodológica obrigatória quando o assunto é teatro na escola.

Para saber mais sobre jogos teatrais, recomendamos a consulta ao livro **Jogos teatrais na sala de aula** (São Paulo: Perspectiva, 2007). Também é possível conhecer mais do legado da autora e dos jogos teatrais no país acessando o dossiê “Jogos teatrais no Brasil: 30 anos”, organizado pela revista acadêmica **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**. Os artigos estão disponíveis no *link*: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/issue/view/22> (acesso em: 7 jul. 2022).

Tomando como base a categorização de Viola Spolin proposta em **Jogos teatrais na sala de aula**, sugerimos que as atividades incluam técnicas de relaxamento, jogos de concentração e de aquecimento e atividades e jogos que trabalhem a desinibição e a improvisação.

Evidentemente, trata-se de um paradigma de processo – os(as) professores(as) ficarão livres para testar e trabalhar outras metodologias que julgarem adequadas.

Exemplos de atividades:

a) Caminhadas no espaço

São atividades que permitem o reconhecimento de um local e dão segurança aos(as) estudantes nas práticas que ali serão realizadas. Os(as) estudantes podem caminhar por todo o espaço, a fim de se familiarizarem com o local, e a atividade pode apresentar variações (caminhar de olhos vendados, caminhar em duplas e desenvolver a confiança no(na) colega, atentar para os modos como se caminha naquele espaço, como o corpo reage à arquitetura etc.).

b) Jogos de transformação

Servem mais efetivamente à compreensão da teatralidade. Um jogo recomendado é a transformação do invisível em visível ou do objeto imaginário. Os(as) estudantes deverão vivenciar e expor situações de relação com um objeto que não está presente em cena e não é mostrado ao público. É por meio da fisicalização que a linguagem do corpo começa a ser desenvolvida. Eles(elas) poderão ser convidados(as) a refazer exercícios, pois a repetição contribui para uma forma mais qualificada de representação.

c) Contação de histórias

A partir dos jogos, permita que sejam construídas pequenas narrativas e solicite improvisações com base nelas. Por exemplo, a turma pode ser dividida em quatro grupos – dois contam uma história e dois improvisam a encenação do que foi contado.

Durante todos esses exercícios, o(a) professor(a) poderá oferecer indicações pontuais para qualificar o que foi elaborado.

Além dos livros de Viola Spolin publicados no Brasil, o(a) professor(a) pode contar com a internet no momento de procurar por atividades e jogos teatrais. Sugerimos o portal Teatro na Escola, que apresenta algumas propostas no *link*: <http://www.teatronaescola.com/index.php/planeje-sua-aula/jogos-e-exercicios-teatrais> (acesso em: 7 jul. 2022).

Terceira etapa – 3º bimestre

Momento de criação

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP50, EF89LP34); Arte (EF69AR28, EF69AR29).

Neste momento, os(as) estudantes deverão se envolver em práticas de escrita colaborativa tendo em vista a criação de uma dramaturgia coletiva que poderá ser encenada por eles(as) ao final do ano letivo.

A etapa pode ser desenvolvida em conjunto pelos(as) professores(as) de Arte e Língua Portuguesa ao longo de um bimestre.

1. Dramaturgia colaborativa

Uma das tendências da arte teatral contemporânea é o entendimento do espetáculo como uma criação coletiva e colaborativa. Desse modo, sai de cena a imagem do diretor autoritário que apenas dá ordens e do ator que apenas decora um texto e entra em cena a figura dos artistas criadores, sintonizados com as demandas de cada aspecto do espetáculo e colaborando com as várias áreas técnicas envolvidas. O texto é, assim, resultado de múltiplos olhares, experiências e linguagens.

Para conhecer um pouco mais desses processos, sugerimos o trecho de um documentário do projeto **Por trás da cena** a respeito de processos colaborativos no teatro. Disponível em: <https://projetoportrasdacena.wordpress.com/2010/11/27/teaser-rastrosdo-processo-criativo/>. Acesso em: 7 jul. 2022. No Brasil, os processos colaborativos no teatro ganharam espaço principalmente nos anos 1990 com o trabalho de grupos como o Teatro da Vertigem.

2. Exercícios de escrita

Esta etapa pode se constituir como um desdobramento dos resultados alcançados com alguns dos jogos de improviso realizados anteriormente. Além de ser um momento propício para retomar o que os(as) estudantes já sabem sobre o gênero dramático, duas atividades podem facilitar o início dos trabalhos.

a) Escrita automática

Após um exercício que trabalhe sensorialidade e fisicalização, instrua os(as) estudantes a redigir ininterruptamente tudo o que vier à cabeça durante um ou dois minutos. Os textos poderão compor uma caixa de ideias a que eles(as) poderão voltar posteriormente.

b) Escrita colaborativa sobre os elementos da dramaturgia

Os(as) estudantes deverão definir personagens, enredo, tempo e espaço da peça a ser criada. Cada um desses elementos pode surgir de uma criação coletiva. Por exemplo: em um dos encontros, poderá ser

proposta uma reflexão sobre onde se passará a história. Em trios, os(as) estudantes poderão apresentar uma sugestão e pequena justificativa. Os resultados são mostrados para o restante da turma e as escolhas são negociadas. O mesmo pode ocorrer com outros elementos da peça (tempo, personagens, desdobramentos do enredo etc.).

3. O argumento

O próximo passo é organizar as ideias que surgiram até esse ponto do processo e criar um argumento da peça. Ele pode ser desenvolvido em conjunto nos encontros e deverá garantir a unidade da peça.

“Como essa história está estruturada? Como ela pode começar e como ela deve terminar? Quantos e como são os personagens? Eles são todos imprescindíveis para a ação da peça? O que acontece com os personagens? Como eles lidam com as questões próprias impostas pelo tema das adolescências?”. Essas são questões que poderão orientar a criação do argumento. Algumas delas poderão ser resolvidas recorrendo aos aspectos já trabalhados tanto nos jogos e improvisações quanto nos exercícios de escrita automática comentados aqui. Peça aos(as) estudantes que vasculhem a caixa de ideias com trechos já escritos por eles(as), por exemplo.

Comente a importância de se criar o resumo de todas as ações e desdobramentos, pois ele facilitará a criação de cenas e de diálogos.

4. Uma peça ou várias pequenas peças?

Uma vez que cada processo poderá resultar em diferentes escolhas e caminhos, verifique se o grupo tem interesse na criação de uma dramaturgia clássica com começo, meio e fim de uma história única, ou se desejam criar algo mais fragmentado – neste caso, sugerimos a criação de uma série de pequenas cenas/esquetes. O importante é que essa série se desenvolva em torno do tema proposto.

5. Unidade e dramaturgia coletiva

A proposta é que a peça possa abarcar as discussões e questões trazidas pelos(as) estudantes. Evidentemente, haverá momentos em que será necessário realizar escolhas – alguns temas podem ficar de fora ou podem não ter fôlego para uma peça inteira. Nesta etapa, todos os sentidos e caminhos pretendidos devem ser negociados.

O(A) professor(a) poderá agir no sentido de garantir uma unidade na dramaturgia composta coletivamente propondo cortes, reestruturações de cenas, encadeamento de ações etc.

Faça leituras em roda com os(as) estudantes, afinando os aspectos que precisem ser reestruturados, repensados ou retomados. Por fim, defina com eles(elas) um prazo para a finalização do texto.

Quarta etapa – 4º bimestre

Apresentação

Habilidades desenvolvidas: Língua Portuguesa (EF69LP52, EF89LP34); Arte (EF69AR26, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30).

Neste momento, os(as) estudantes serão convidados a apresentar à comunidade escolar uma peça teatral (ou uma sequência de cenas curtas) em que possam mobilizar seus conhecimentos e experimentar a linguagem teatral.

O projeto pode ser conduzido em conjunto pelos(as) professores(as) de Arte e Língua Portuguesa. Porém, é importante que se estabeleça um ambiente de maior horizontalidade possível nas relações, de modo que os(as) estudantes possam lidar com

uma experiência de autogestão e trabalho criativo e colaborativo. Isso significa que o(a) professor(a) muitas vezes deverá abdicar de um lugar de autoridade mais comum nas aulas para atuar como mediador de um processo colaborativo em curso e lidar com as decisões do coletivo – afinal, trata-se de uma oportunidade para que os(as) estudantes se responsabilizem por tarefas.

1. Da página ao palco

A leitura atenta de um texto teatral é condição fundamental para uma boa montagem. Por isso, é importante iniciar o processo separando um momento para conversar um pouco com os(as) estudantes sobre a transposição do texto para o palco. Comente sobre a necessidade de lerem atentamente o texto, bem como suas rubricas, e tentarem visualizar as cenas e interpretar os sentidos das falas e das ações mencionadas na dramaturgia.

Após essa primeira leitura, peça que selecionem uma cena curta para improvisar. A turma poderá ser dividida em grupos de trabalho que deverão, cada um à sua maneira, improvisar uma encenação da cena selecionada. Para esta tarefa, procure estabelecer um tempo não muito longo, pois a intenção é que a turma reconheça as diferentes possibilidades expressivas de uma cena. Para a realização vale improvisar e mobilizar os mais diversos objetos que tenham à mão.

Após as apresentações, faça uma roda de conversa em que possam ser avaliadas as improvisações, com comentários pontuais sobre a criatividade e escolhas de cada grupo. A atividade serve, pois, como motor para que pensem na importância da experimentação e do ensaio: são eles que trazem o domínio do texto e seus sentidos, bem como permitem as trocas de impressões e saberes a partir dos diversos contatos entre os integrantes.

Após esta atividade, combine com a turma um calendário de ensaios, bem como uma divisão das tarefas importantes na execução da peça.

2. Divisão de tarefas

O momento dos ensaios poderá ser propício para que os(as) estudantes investiguem como diferentes áreas contribuem para os sentidos do espetáculo.

Geralmente, quando vamos ao teatro, sentamos em cadeiras e assistimos à encenação, nos encantamos ou não com a história contada, mas nem sempre nos perguntamos sobre os profissionais que estão por trás daquela cena.

No entanto, o teatro não se faz apenas com atores. Há pessoas envolvidas apenas na criação do texto, há profissionais que cuidam da iluminação, da sonoplastia, do figurino e do cenário, e há também o(a) diretor(a), que procura garantir a harmonia entre todas essas áreas e fazer o espetáculo vir a público.

Essas diferentes tarefas poderão ser desempenhadas pela turma. Assim, verifique se há estudantes que não desejam atuar e proponha a eles(elas) o desenvolvimento de tarefas nas áreas técnicas citadas. Desse modo, todos(as) contribuem para o resultado, sem que fiquem desmotivados ou sobrecarregados. Comente com eles(elas) que, mesmo que haja poucos recursos disponíveis na escola, essas áreas podem ser trabalhadas com muita criatividade, fazendo uso do que têm à mão.

Essas diferentes investigações podem ser sugeridas à turma ao longo do cronograma de ensaio. Uma sugestão de trabalho possível é ensaiar a cada dia e refletir sobre decisões que poderão ser

tomadas a respeito de cenário, iluminação, figurino e sonoplastia. Desse modo, os(as) estudantes podem experimentar situações de autogestão e colaboração.

3. Ensaios

Comente com os(as) estudantes que parte da segurança que deverão demonstrar em cena virá da apropriação que tiverem do material ao longo dos ensaios. Por isso, quanto mais ensaiarem, melhor.

Os ensaios também poderão ser realizados em diferentes espaços da escola, para que a turma consiga obter e avaliar as diferentes experiências advindas da apropriação dos espaços da escola.

Caso haja interesse, comente sobre a tendência do teatro atual de fazer uso de diferentes espacialidades a fim de propor sempre uma reflexão sobre o papel do espectador e sua relação com o território ao redor.

É possível ainda que, por se tratar de uma produção coletiva e colaborativa, haja desejos de mudanças em alguns aspectos do texto. Verifique sempre coletivamente esses anseios, compartilhando com a turma a necessidade de resoluções em conjunto.

4. Registros de ensaios

Ao longo dos ensaios, proponha ainda que realizem registros do processo.

Esse registro pode ser feito a cada encontro por meio de fotos e de pequenos vídeos dos ensaios. As imagens poderão ser utilizadas para a criação de um *teaser*, que pode ser encaminhado por meios digitais e funcionar como o convite para a peça.

5. A festa

A peça deverá ser apresentada para a comunidade escolar. Se possível, solicite aos(as) estudantes que a exibam mais de uma vez ao longo de uma semana, para que mais espectadores tenham contato com o resultado.

No dia da apresentação, garanta um clima agradável entre os(as) estudantes e ressalte a importância do processo que viveram juntos(as). Agora é o momento de aproveitar e se deliciar com o espetáculo!

6. Além dos muros da escola

Proponha para a escola a conexão entre a produção dos(das) estudantes e o entorno da escola. Uma possibilidade é que a criação coletiva seja levada a outros espaços, como aparelhos públicos disponíveis para o uso da comunidade (centros culturais e educacionais, bibliotecas públicas etc.).

7. Avaliação

Sugerimos que a avaliação leve em consideração o engajamento dos(das) estudantes no desenvolvimento do projeto e que a evolução de sua percepção seja reconhecida e valorizada.

Embora muitas atividades tenham sido realizadas em grupo, é necessário observar o desenvolvimento dos(das) estudantes individualmente no decorrer de cada bimestre, identificando potencialidades específicas e singularidades.

Todas as produções desenvolvidas pelo(a) estudante ao longo do trabalho poderão ser avaliadas conjuntamente, mas é importante que se avaliem e reconheçam habilidades relacionadas ao seu envolvimento com a criação coletiva.

■ 10 desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos

O desafio do Ensino Médio de qualidade

Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012.

Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais.

O que impede esses garotos e garotas de permanecer na escola e progredir em seus estudos na educação básica na idade certa? Para responder a esta questão, o Unicef ouviu os próprios adolescentes.

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos.

Ao todo, 250 adolescentes participaram do estudo durante a realização de 25 grupos focais e de 51 entrevistas em profundidade, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Belém (PA), Fortaleza (CE), São Paulo (SP) e Santana do Riacho (MG) entre outubro e dezembro de 2012 e entre maio e novembro de 2013.

A pesquisa faz parte de um estudo internacional realizado pelo Unicef em 24 países. No Brasil e em outros três países (Indonésia, México e Turquia), incluiu, além do levantamento quantitativo, utilizando bases de dados locais, a realização de grupos focais e entrevistas em profundidade.

[...]

O adolescente e a escola

Um dos grandes desafios para o Brasil no que diz respeito à garantia dos direitos de seus adolescentes é a educação, em especial a universalização do ensino médio – etapa adequada para a faixa etária de 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola.

O Brasil vive hoje o fim de uma situação de bônus demográfico que ocorreu na década passada, quando teve o maior contingente de pessoas na fase da adolescência em sua história. Esse cenário único é fruto de uma tendência demográfica em curso desde os anos 70, de redução acentuada das taxas de fecundidade, que provocou uma desaceleração no ritmo de crescimento da população e mudanças expressivas em sua estrutura etária.

De acordo com análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no período de 1950 a 1970, a população brasileira aumentou cerca de 3% ao ano. Já a estimativa para a década de 2010-2020 é de uma taxa média de crescimento de 0,7% ao ano. Com isso, houve aumento no número de idosos, que passaram a

representar 12,1% da população total, ante 4,1% registrados em 1940. Por outro lado, a quantidade de adolescentes está diminuindo em termos absolutos e relativos, tendência que deverá se acentuar nas próximas décadas.

Segundo o estudo do Ipea, essas mudanças na dinâmica demográfica estão ocorrendo no Brasil em velocidade mais acelerada do que na Europa. A partir de 2030, os únicos grupos populacionais que deverão apresentar crescimento positivo serão os com idade superior a 45 anos.

Por isso, este é o momento de o Brasil avançar na garantia dos direitos de seus adolescentes. Esse grupo representa, hoje, uma oportunidade singular. Com sua energia, criatividade e curiosidade, o país pode estabelecer novas prioridades, criar novas relações sociais, avançar em visões inovadoras sobre os desafios dos próximos anos, desenvolver novas formas de expressão, ampliar a consciência de seus cidadãos sobre questões ambientais e da diversidade, além de usufruir mais dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação.

Perfil da população de 15 a 17 anos

Como reflexo da queda na taxa de fecundidade no Brasil, o ritmo de crescimento da população de 15 a 17 anos de idade tem diminuído. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), entre 2009 e 2011, enquanto a população total cresceu 1,78%, esse grupo aumentou 1,74%. Em números absolutos, esse percentual corresponde a 181 mil pessoas. Em 2011, 10,5 milhões de brasileiros tinham de 15 a 17 anos de idade.

De acordo com os dados da Pnad 2011, 31,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos são economicamente ativos, e, desses, 61,6% são homens. Em relação à situação de domicílio, 81,9% dos adolescentes economicamente ativos residem na área urbana. Esses dados revelam que uma parte significativa dos adolescentes brasileiros, em especial os de famílias de baixa renda, ingressa precocemente no mundo do trabalho. A lei brasileira determina que o adolescente pode trabalhar a partir dos 16 anos de idade e, dos 14 aos 15 anos, somente na condição de aprendiz.

Do total de mulheres de 15 a 17 anos (5,1 milhões), 311 mil tiveram filhos em 2011, o que corresponde ao percentual de 6% dessa faixa etária. Entre as economicamente ativas (24,5% do total), 81 mil tiveram filhos. Dessas mães, 9,7% eram chefes de família.

Os dados da Pnad 2011 revelam ainda que os adolescentes são os que trabalham com menos proteção social no país. Um dos indicadores disso é o percentual de ocupados que têm carteira de trabalho assinada e contribuem para a Previdência. Do total de adolescentes de 15 a 17 anos empregados, apenas 30,4% têm carteira assinada. A situação das mulheres é melhor que a dos homens: 35,7% das adolescentes de 15 a 17 anos trabalham com carteira assinada.

A precarização do trabalho dos adolescentes também é evidenciada pelo rendimento mensal. Os dados da Pnad não fazem um recorte específico para a faixa de 15 a 17 anos nesse indicador, apenas para a de 14 a 17 anos. Entre os adolescentes de 14 a 17 anos ocupados, 14,9% receberam de ¼ até menos de ½ salário mínimo; 18,7% receberam de ½ a um salário mínimo; 24,2% de um a menos de dois salários mínimos; e 29,3% não tiveram rendimento.

[...]

Ocupação e escolarização

Os dados da Pnad mostram que houve diminuição na taxa de ocupação entre os adolescentes de 15 a 17 anos de 2009 a 2011, que passou de 27,5% para 24,1% no país.

Ao analisar indicadores de escolarização e frequência à escola

da população de 14 a 17 anos, verifica-se que os adolescentes ocupados apresentam taxas mais baixas que os não ocupados [...]. Esse dado indica que o trabalho interfere no rendimento e na permanência dos adolescentes na escola.

Os adolescentes de 15 a 17 anos e a educação

Um dos grandes desafios para o Brasil no que diz respeito à garantia dos direitos de seus adolescentes é a educação, em especial a universalização do ensino médio – etapa adequada para a faixa etária de 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória a partir da Emenda Constitucional no 59/2009.

Cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011, e, entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental – etapa que deveria estar concluída idealmente aos 14 anos de idade completos. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012.

Adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola

Do total de adolescentes brasileiros com idade de 15 a 17 anos, 1.722.175 estão fora da escola (16,3% dessa população), de acordo com a Pnad 2011. O maior contingente em termos absolutos está na Região Sudeste, com 610.226 adolescentes nessa condição; em seguida vem a Região Nordeste, com 556.366. O menor contingente, 112.316 adolescentes, está na Região Centro-Oeste. Em termos proporcionais, a região com mais adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola é a Sul (17,8%), seguida da Nordeste (16,9%) e da Norte (16,7%).

[...]

Quando se faz um recorte por idade, percebe-se que a exclusão escolar cresce com o tempo. Os adolescentes de 15 anos que não frequentam a escola correspondem a 8% do total dessa população no Brasil (287.601 pessoas); já os de 16 anos excluídos são 14,3% do total (513.368). Na idade de 17 anos, essa taxa quase duplica: 27% deles estão fora da escola, o que corresponde a 921.206 adolescentes.

Essa tendência se repete em todas as regiões do país, embora haja variação na proporção de adolescentes fora da escola entre elas. Na faixa dos 15 anos, a região com maior porcentagem de adolescentes que não frequentam a escola é a Norte, com 9,4%; na dos 16 anos é a Nordeste, com 16,3%. Já na dos 17 anos o índice mais alto é o da Região Sul: 29,4%. [...]

No que diz respeito a gênero, os homens estão em desvantagem em relação às mulheres: 914.047 delas não frequentam a escola (16,9%), ante 808.128 delas (15,6%). As regiões com maior número absoluto de adolescentes de 15 a 17 anos do sexo masculino fora da escola são a Sudeste (334.068) e a Nordeste (288.828). Em termos proporcionais, é a Região Sul (17,9%), seguida pela Nordeste e pela Norte (17,2%). No caso das meninas, a situação é praticamente a mesma: as líderes em números absolutos são as regiões Sudeste (276.158) e Nordeste (267.538), e em termos proporcionais a Sul (17,6%), a Nordeste (16,7%) e a Norte (16,4%). Em relação à idade, o maior grupo fora da escola é formado pelos adolescentes de 17 anos, tanto entre os meninos quanto entre as meninas: 490.182 (27,4%) e 431.024 (26,7%), respectivamente [...].

Em relação à raça, os negros estão em situação menos favorável que os brancos. Enquanto 1.042.753 adolescentes negros de 15 a 17 anos estão fora da escola, 665.135 brancos se encontram na mesma situação [...]. Em termos regionais, a exclusão acompanha a proporção racial da população de 15 a 17 anos. Assim, enquanto entre os brancos a Região Sudeste tem o maior número de adolescentes fora da escola (282.273), entre os negros o maior contingente está na Nordeste (416.880).

[...]

A questão da renda é um fator importante de exclusão escolar. Os adolescentes de famílias com renda familiar per capita mais baixa (1o quintil de renda) que não frequentam a escola são 508.547 (18,2%). Já os de famílias que se encontram nos estratos mais altos (5o quintil de renda) somam 92.796 (8,3%).

No que diz respeito à localização, a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola na zona urbana é de 1.351.915 (15,6%), enquanto na zona rural são 370.260 (19,4%). O maior grupo de adolescentes fora da escola na zona rural está na Região Nordeste, que concentra a maior população deste grupo: 187.564 pessoas [...].

Do total de adolescentes brasileiros na faixa de 15 a 17 anos que não estudam, 59.853 nunca frequentaram a escola (3,5%). Como nos demais indicadores, os homens são os mais afetados: 38.495 adolescentes de 15 a 17 anos do sexo masculino nunca frequentaram, ante 21.358 do sexo feminino [...]. Em relação à raça, permanecem as diferenças entre a população branca e a negra: 24.555 adolescentes brancos nunca frequentaram a escola, ante 34.332 negros e 966 amarelos e indígenas.

No que diz respeito à renda, as desigualdades são maiores. Enquanto 19.908 adolescentes de famílias com renda familiar per capita mais baixa (1º quintil de renda) nunca frequentaram a escola, apenas 1.153 daqueles com famílias dos estratos mais altos (5º quintil de renda) encontram-se na mesma situação. Em termos de localização, a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos que nunca frequentaram a escola na zona urbana é de 44.072, e na zona rural é de 15.781 [...].

Os dados da Pnad 2011 mostram ainda que o número de adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos é maior do que o da população da mesma faixa etária que nunca frequentou a escola: 142.175 encontram-se nessa situação. Esse número indica que muitos adolescentes, apesar de ter frequentado a escola em algum momento, não conseguiram sequer concluir o processo de alfabetização. Comparando os dados por região, verifica-se que as maiores diferenças encontram-se na Nordeste e na Norte [...].

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos que não estudam, mas já frequentaram a escola em algum momento, 89.813 não conseguiram completar os anos iniciais do ensino fundamental. Outros 124.641 completaram essa etapa, mas não foram além. Os que completaram o ensino fundamental somam 857.179 – o maior contingente de adolescentes que hoje não estudam, mas já frequentaram a escola [...]. Esses dados permitem inferir que a conclusão do ensino fundamental é um momento crítico para a questão do abandono escolar. Muitos adolescentes não conseguem prosseguir nos estudos no ensino médio, como deveriam.

O segundo maior contingente de adolescentes de 15 a 17 anos que hoje não estudam, mas já frequentaram a escola, é formado por aqueles que completaram o ensino médio: 448.514 pessoas. Considerando que essa é a etapa da educação básica adequada para a faixa etária, o número de adolescentes com ensino médio concluído deveria ser muito maior. Em relação ao total da população de 17 anos – idade em que os adolescentes deveriam idealmente ter terminado o ensino médio –, esse número corresponde a apenas 13,2%.

[...]

Perspectivas para o futuro

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012, publicado pelo Inep, considerando o raciocínio de que o aluno potencial do ensino médio regular é o concluinte do ensino fundamental, a estimativa é que o ponto de equilíbrio da matrícula na etapa final da educação básica seja de aproximadamente

10,6 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos. Hoje, há 8,3 milhões de alunos matriculados nessa etapa de ensino. Assim, há espaço para a expansão do ensino médio. No entanto, essa expansão só ocorrerá com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio.

De fato, os dados do Censo Escolar apontam que o ensino médio, etapa em que deveriam estar matriculados todos os adolescentes de 15 a 17 anos, tem passado por uma crescente retração, em vez de se expandir. Enquanto entre 1996 e 2001 as matrículas nesse nível de ensino cresceram 47%, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte (2002-2006) aumentaram apenas 2,2%. A partir de 2007, as matrículas passaram a decrescer, segundo os dados do Inep. A retração continua até 2012, atingindo um percentual de -5,9% em relação a 2006 – 8.376.852 matrículas em 2012 ante 8.906.820 em 2006.

A comparação entre o número de concluintes do ensino fundamental (2.532.754) e o número de matrículas no ensino

médio em 2012, segundo o Censo Escolar, mostra que há uma demanda reprimida que ainda vem sendo atendida neste nível de ensino. Matricularam-se no primeiro ano do ensino médio, em 2012, 3.410.809 estudantes, o que indica que pessoas que haviam abandonado os estudos ao completar o ensino fundamental ou durante o ensino médio têm voltado à escola [...].

Esse gargalo do ensino médio tem impactos sérios para o país. Segundo os dados da Pnad 2011, na faixa etária de 18 a 24 anos – que deveria estar cursando o ensino superior –, 16,5 milhões de jovens (69,1%) não estudam. E apenas 9% ingressam no curso superior. Assim, para que o Brasil possa avançar em termos de desenvolvimento social e econômico é necessário investir na oferta de um ensino médio de qualidade para todos os adolescentes do país. [...]

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Saete; RIBEIRO, Júlia (coord.). *10 desafios do Ensino Médio no Brasil*: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. Brasília, DF: Unicef, 2014.

■ Capítulo 10

Produzindo o texto: Sugestões de pauta

PAUTA 1: RAIO X DO ENSINO MÉDIO EM NOSSA CIDADE	
Turma:	
Integrantes:	Convidado(s):
Editores(as):	Responsável pela música:
Duração: 05min - 10min	
Nome do episódio: Raio X do Ensino Médio em nossa cidade	
Conteúdo do episódio: Levantamento, apresentação e discussão de informações, dados e opiniões sobre o Ensino Médio em nossa cidade, a partir da análise de dados do IDEB.	
ABERTURA Como o programa será aberto? <ul style="list-style-type: none"> • Vinheta (se houver) • Apresentação dos(as) integrantes • Apresentação do tema • Provocação sobre o tema 	
DESENVOLVIMENTO <ul style="list-style-type: none"> • O que é o IDEB? • O que dizem os últimos dados do INEP/MEC sobre a última média de IDEB em escolas de Ensino Médio? • Alguma escola merece destaque pelo seu IDEB? • Qual é a média do IDEB em nosso município? • Como é essa média em comparação com a nacional? • O que predomina em nossa cidade: A oferta de Ensino Médio Regular ou a de Ensino Médio Profissionalizante? Escolas particulares ou públicas? <ul style="list-style-type: none"> • Que escola(s) se destaca(m) em cada uma destas modalidades? Por quê? • O que vale a pena contar e/ou mostrar desta(s) escola(s)? Por quê? • Quais são as formas de acesso a essas escolas: prova seletiva, atendimento prioritário aos(as) moradores(as) da localidade, inscrição em regional/diretoria de ensino? Outros? • Em que época do ano é preciso tomar providências para tentar uma vaga? 	
Relação das fontes (que poderão ser consultadas ou entrevistadas): Reportagens sobre resultados de IDEB no Ensino Médio, como por exemplo: < https://www.youtube.com/watch?v=tzxDth0wdEw >. Acesso em: 23 ago. 2022. b) Dados do INEP/MEC sobre a média do IDEB em nosso município ou sobre escolas nele situadas: < http://ideb.inep.gov.br/ >. Acesso em: 23 ago. 2022. c) Entrevista com diretores(as), professores(as), alunos(as) de escola(s) de destaque em nosso município. d) <i>Sites e blogs</i> de escola(s).	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Como será encerrado o programa? <ul style="list-style-type: none"> • Vinheta (se houver) • (Re)apresentação dos(as) integrantes • Breve citação do tema que foi debatido • Despedida 	

PAUTA 2: O QUE A FAMÍLIA TEM QUE VER COM O ENSINO MÉDIO

Turma:

Integrantes:

Convidado(s):

Editores(as):

Responsável pela música:

Duração: 05min - 10min

Nome do episódio: O que a família tem que ver com o Ensino Médio

Conteúdo do episódio:

Opiniões de especialistas sobre o papel da família no sucesso escolar dos(as) estudantes. Expectativas e opiniões de familiares de estudantes da turma em relação ao Ensino Médio.

ABERTURA

Como o programa será aberto?

- Vinheta (se houver)
- Apresentação dos(as) integrantes
- Apresentação do tema
- Provocação sobre o tema

DESENVOLVIMENTO

Direcionamento da conversa, em caso de o formato ser de mesa de discussão/Direcionamento para a coleta de informação e edição do material em caso de formato de reportagem:

- Como a família pode influenciar positivamente na escolarização dos(as) estudantes?
- Que relações a família deve procurar estabelecer com a escola?
- Nossos(as) familiares passaram pelo Ensino Médio?
- Em caso negativo, por quê?
- Em caso afirmativo, como foi a experiência de escolarização?
- O que eles(as) esperam do Ensino Médio para os(as) estudantes dessa turma? O que acreditam que a escola deve oferecer? (Contemplar diferentes opiniões.)
- Que escola(s) de nossa cidade eles(as) recomendam? Por quê?

Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas):

- a) Reportagens com opiniões de especialistas sobre a participação da família na escolarização.
- b) Entrevistas com representantes de familiares da turma (dois ou três).

FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO

Como será encerrado o programa?

- Vinheta (se houver)
- (Re)apresentação dos(as) integrantes
- Breve citação do tema que foi debatido
- Despedida

PAUTA 3: EXPECTATIVAS DA TURMA PARA O ENSINO MÉDIO

Turma:	
Integrantes:	Convidado(s) / entrevistados:
Editores(as):	Responsável pela música:
Duração: 05 min – 10min	
Nome do episódio: Expectativas da turma para o Ensino Médio	
Conteúdo do episódio: Conhecer a expectativa que os(as) jovens têm para o Ensino Médio, que desafios anteveem e como pretendem superá-los.	
Como o programa será aberto? <ul style="list-style-type: none">• Vinheta (se houver)• Apresentação dos(as) integrantes• Apresentação do tema• Provocação sobre o tema	
DESENVOLVIMENTO <p>Direcionamento da conversa, em caso de o formato ser de mesa de discussão/Direcionamento para a coleta de informação e edição do material em caso de formato de reportagem:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quantos(as) estudantes pretendem cursar no Ensino Médio o Ensino Regular e quantos pretendem o Ensino Profissionalizante?• O que se pretende alcançar com isso?• Quais as escolas mais desejadas pela turma? Por quê?• Que desafios há para estudar nela? Como é possível superá-los?• Tendo tido a oportunidade de conhecer os principais desafios do Ensino Médio quanto à quantidade de disciplinas, atividades, leituras, que mudanças os(as) estudantes pretendem pôr em prática na última etapa do Ensino Fundamental, para se prepararem melhor para a transição ao Ensino Médio? Que apoio esperam encontrar dos(as) familiares e da escola para isso? Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas): <ol style="list-style-type: none">a) Reportagens que apresentem opiniões de estudantes sobre a escolarização de Ensino Médio, como por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=y1ZMwxektlc>; <https://www.youtube.com/watch?v=G7gNLj37rEY>.b) Enquetes com a turma (combinar, com o apoio do(a) professor(a), a realização de enquetes <i>on-line</i>, usando ferramentas disponíveis na internet, como <https://pt.surveymonkey.com>; <http://www.survio.com/br>, entre outras).	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO <p>Como será encerrado o programa?</p> <ul style="list-style-type: none">• Vinheta (se houver)• (Re)apresentação dos(as) integrantes• Breve citação do tema que foi debatido• Despedida	

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: Regine Crema
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Renato da Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Jade Defacio, Joanna Heliszkowski
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, Maria
Novo singular & plural leitura, produção e estudos
de linguagem : 3º ano / Maria Balthasar, Shirley
Goulart. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.
Componente curricular: Língua portuguesa.
ISBN 978-85-16-11766-1
1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Linguagem e
língua (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino
fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino
fundamental) I. Goulart, Shirley. II. Título.
22-11948 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

I. Português : Ensino fundamental. 372.6

Biblioteca Maria Dias - Bibliotecária - CRE-6/9421

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 de capa mostra um jovem afrodescendente, de corpo inteiro, vestindo uma blusa com capuz que encobre sua cabeça, em um movimento de dança com efeito *motion blur*. O "rastros" deixado pelo movimento da dança sugere multiplicidade de ações. Os jovens, nessa fase da vida, percebem-se de forma mais complexa e crítica como indivíduos. Ao mesmo tempo que consideram a singularidade das pessoas, percebem responsabilidades e direitos, diferentes perspectivas, agindo no coletivo de forma a considerar sua multiculturalidade, diversidade, pluralidade.

APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

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

Você pode estar iniciando o 9º 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!

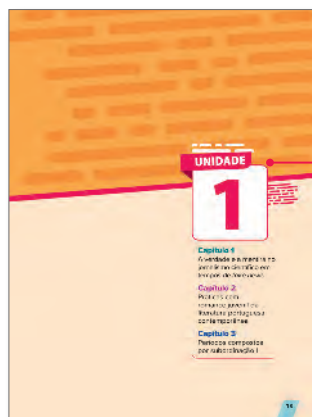
Desejamos que você receba este material como quem recebe um roteiro de viagem: sabedor de que aqui mapeamos atividades para o seu aprendizado; caminhos que se concretizarão com o fazer conjunto de sua turma, com a mediação de seu(sua) mestre(a). Bora lá fazer valer a sua viagem e saber como esse percurso 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 à 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.

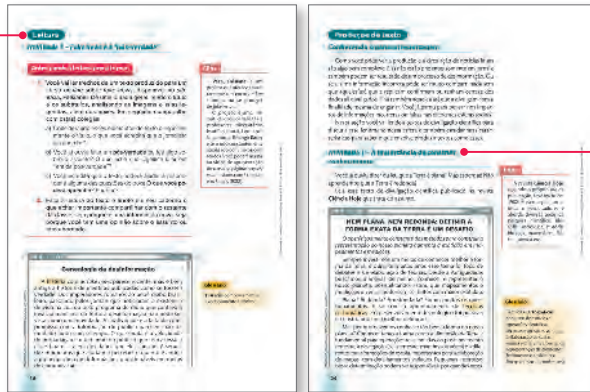
Logo após o trabalho com a abertura, você vai fazer uma leitura. O box *Antecipando a leitura com a turma* vai ajudar você e os(as) colegas a conversar sobre o que já sabem a respeito do assunto e do gênero textual que vão ler.



O box *O que você poderá aprender* foi elaborado para iniciar a reflexão sobre os principais tópicos que vai estudar.

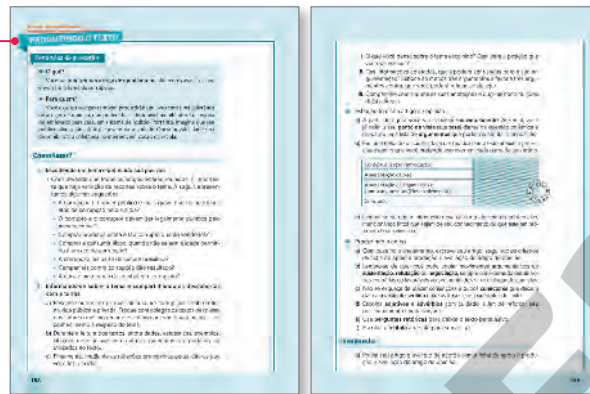
O box *O que você verá neste capítulo* explica o percurso proposto para esse estudo.

Em seguida, é iniciada a seção *Leitura*, com uma sequência de atividades que orientam a exploração do texto sob diversos aspectos.

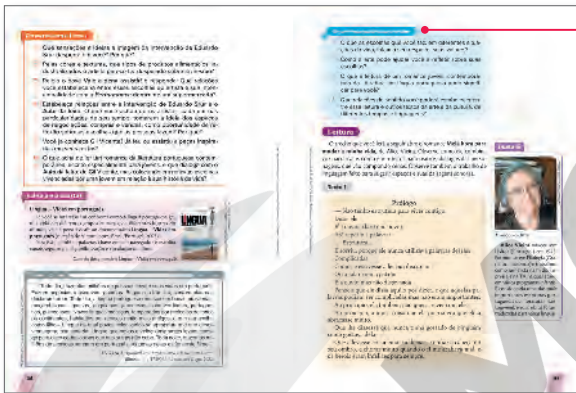


Uma outra seção dá início ao processo que levará você à produção de um novo texto. Por meio de uma sequência de atividades, algumas das características mais significativas do gênero em estudo serão estudadas.

Na subseção *Produzindo o texto*, são apresentadas as propostas de produção. O *boxe Condições de produção* destaca o gênero a ser produzido, para qual público e com qual intenção.



Nos capítulos 2, 5, 8 e 11, são apresentados textos canônicos e textos que estão à margem do cânone que pertencem ao campo artístico-literário. O objetivo do trabalho com esses textos é oferecer a você experiências estéticas significativas que podem abranger não só a literatura, mas também outras artes. Nesses capítulos, o *boxe O que você poderá aprender* inicia a reflexão sobre os principais tópicos que vai estudar no capítulo.



ESTRUTURA DA OBRA

São intercaladas propostas de leitura e de produção de acordo com as especificidades de cada grupo de textos estudados. Em *Leitura*, as subseções *Primeiras impressões* e *O texto em construção* exploram a compreensão global dos textos e a construção dos sentidos.

Na seção *Oficina de leitura e criação*, você vai encontrar propostas de produção de textos que tanto podem preparar você para a leitura de um novo texto como podem levá-lo(a) à produção de um texto com base nas leituras já feitas.

No final das seções *Produzindo o texto* e *Oficina de leitura e criação*, é oferecida a "Ficha de apoio à produção e à avaliação" para orientar você tanto na produção quanto na avaliação de seu texto.

1. Leia o texto e responda às perguntas.

2. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

3. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

4. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

5. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

6. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

7. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

8. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

9. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

10. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

1. Leia o texto e responda às perguntas.

2. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

3. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

4. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

5. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

6. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

7. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

8. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

9. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

10. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

1. Leia o texto e responda às perguntas.

2. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

3. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

4. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

5. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

6. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

7. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

8. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

9. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

10. O texto trata da importância da leitura para a produção de texto. Você concorda com o autor? Justifique sua resposta.

Depois da ficha, você vai encontrar o *boxe O que levo de aprendizagens desta 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.

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

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.

The screenshot shows a page with the heading "DE OLHO NA IMPRENSA". It features a central graphic with the word "Lupa" (magnifying glass) and "Boatos.org" (rumor site). Below the graphic, there is a list of questions or activities related to the topic of journalism and media.

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.

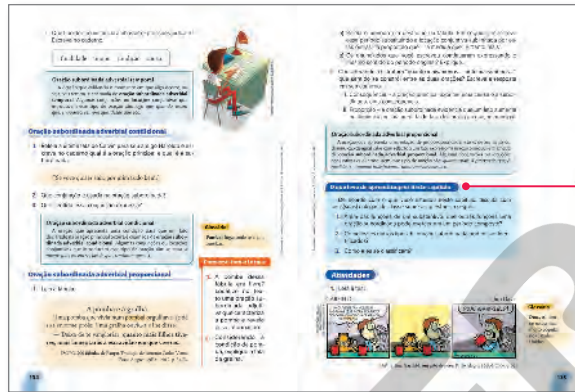
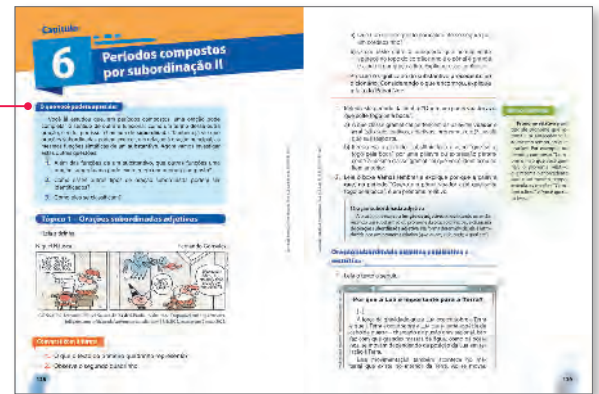
The screenshot shows a page titled "GALERIA". It includes a world map with several countries highlighted in red, indicating a focus on global literature or art. The page contains text and a small image of a globe.

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 cinedebate, saraus, rodas de leitura. É o seu espaço de protagonismo na difusão da literatura e das artes!

The screenshot shows a page titled "LITERATURAS". It contains a list of literary titles and authors, along with a small illustration of a person reading a book. The page is designed to encourage collaborative reading and discussion.

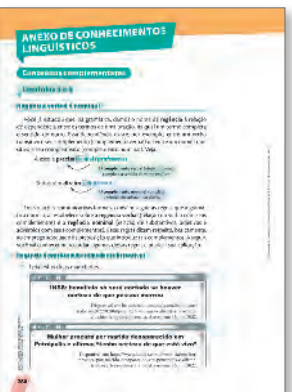
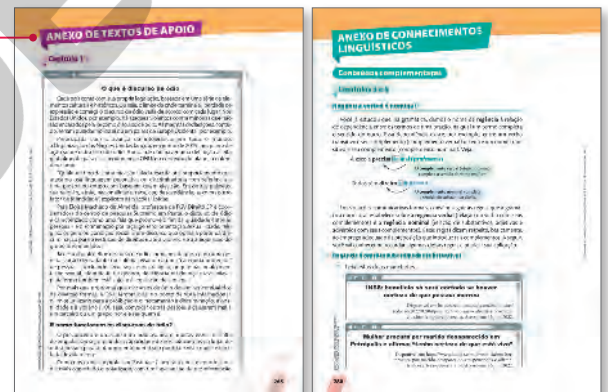
ESTRUTURA DA OBRA

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.



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.

No final de cada volume, você encontrará materiais complementares organizados em *Anexo de textos de apoio* e *Anexo de conhecimentos linguísticos*. No *Anexo de textos de apoio*, há textos variados relacionados aos capítulos de Leitura e Produção, sempre que pertinentes para o trabalho do capítulo. O *Anexo de conhecimentos linguísticos* complementa o estudo das regras da gramática normativa estudadas nos capítulos de Conhecimentos linguísticos. Também são revistas algumas regularidades ortográficas e é discutido o uso da pontuação. No fim do *Anexo de conhecimentos linguísticos*, são oferecidos esquemas para a retomada do que vem sendo estudado.



SUMÁRIO

UNIDADE 1

13

Capítulo 1 A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake news 14

Leitura	16
Atividade 1: Fake news e a “pós-verdade”	16
Texto: <i>Genealogia da desinformação</i> , de Vaza, Falsiane!	16
Produção de texto	24
Conhecendo o gênero: Reportagem	24
Atividade 1: A importância de construir conhecimento	24
Texto: <i>Nem plana, nem redonda: definir a forma exata da Terra é um desafio</i> , de Carla Madureira Cruz	24
Atividade 2: Confrontando pontos de vista	28
Texto: <i>A “ciência” da Terra plana</i> , de <i>Superinteressante</i>	28
Atividade 3: Construindo a reportagem de divulgação científica	35
De olho na imprensa – Observatório da imprensa	36
Produzindo o texto – Reportagem de divulgação científica	37

Capítulo 2 Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea 42

Leitura	45
Texto 1: <i>Prólogo</i> , de Alice Vieira	45
Texto 2: <i>Capítulo 3</i> , de Alice Vieira	51
Galeria	59
Literatitudes	61

Capítulo 3 Períodos compostos por subordinação I 65

Tópico 1: Período composto por coordenação e período composto por subordinação	65
Tópico 2: Orações subordinadas substantivas	67
Tópico 3: Oração subordinada substantiva subjetiva	68
Tópico 4: Oração subordinada substantiva predicativa	69
Tópico 5: Oração subordinada substantiva apositiva	70
Tópico 6: Oração subordinada substantiva objetiva direta	72
Tópico 7: Oração subordinada substantiva objetiva indireta	73
Tópico 8: Oração subordinada substantiva completiva nominal	73
Tópico 9: Oração subordinada substantiva reduzida	74
Atividades	76

SUMÁRIO

UNIDADE 2

79

Capítulo 4 Adolescência e saúde sexual	80
Leitura	82
Atividade 1: Leitura para estudo: sexualidade e promoção de saúde entre os jovens	82
<i>Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes,</i> de Helena Maria Campos <i>et al.</i>	82
Atividade 2: Leitura e roda de conversa: sexualidade e saúde	87
Texto 1: <i>Gravidez na adolescência provoca danos maiores às jovens da periferia,</i> de Beatriz de Oliveira	88
Texto 2: <i>Adolescentes iniciam vida sexual cada vez mais cedo,</i> de <i>Jornal da USP</i>	91
Texto 3: <i>Baixa adesão à vacina contra HPV aumenta risco de câncer de útero, intestino e laringe, alerta infectologista da Unicamp,</i> de Patrícia Teixeira	93
Produção de texto	97
Conhecendo o gênero: Seminário	97
Atividade 1: O que é seminário	97
Atividade 2: Resumindo textos: apagando e generalizando informações	98
Atividade 3: Sintetizando informações	99
Atividade 4: A apresentação oral no seminário	100
Produzindo o texto – Apresentação oral	104
Capítulo 5 Práticas de leitura com romance juvenil	109
Leitura	110
Texto 1: <i>Capítulo 18,</i> de Alice Vieira	110
Texto 1: <i>Epílogo,</i> de Alice Vieira	113
Oficina de leitura e criação – Produção de contos inspirados no estilo de Alice Vieira – <i>Variações de Meia hora para mudar a minha vida</i>	118
Galeria	122
Literatitudes	126
Capítulo 6 Períodos compostos por subordinação II	128
Tópico 1 – Orações subordinadas adjetivas	128
Oração subordinada adjetiva explicativa e restritiva	129
Oração subordinada adjetiva reduzida	131
Tópico 2 – Oração subordinada adverbial	132
Oração subordinada adverbial temporal	133
Oração subordinada adverbial condicional	134
Oração subordinada adverbial proporcional	134
Atividades	135

Capítulo 7	Corrupção: o que é e como se combate?	139
Leitura		141
Atividade: Leitura colaborativa: ética e liberdade		141
Texto: <i>Capítulo 3 – Faça o que quiser</i> , de Fernando Savater		142
Produção de texto		148
Conhecendo o gênero: Artigo de opinião		148
Atividade 1: Artigo de opinião: o que é, para que serve e como se faz?		148
Atividade 2: Os movimentos argumentativos		152
Texto 1: <i>Trote nas universidades deve ser proibido? Sim</i> , de Antonio Almeida e Oriowaldo Queda		152
Texto 2: <i>Trote nas universidades deve ser proibido? Não</i> , de Víctor Gabriel Rodríguez		153
Atividade 3: A modalização no artigo de opinião		155
De olho na imprensa		157
Produzindo o texto		158
Capítulo 8	Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira	163
Leitura 1		165
Texto: <i>Clementina de Jesus</i> , de Museu Afro Brasil		166
Leitura 2		168
Texto 1: Canto II		170
Texto 2: Ponto de jongo		172
Oficina de leitura e criação: Produção de programa de rádio – <i>Africanidades na música brasileira</i>		174
Galeria		181
Literatitudes		184
Capítulo 9	Períodos compostos por subordinação III	187
Tópico 1 – Orações subordinadas adverbiais		187
Oração subordinada adverbial comparativa		187
Oração subordinada adverbial consecutiva		188
Oração subordinada adverbial causal		189
Oração subordinada adverbial concessiva		190
Oração subordinada adverbial final		191
Oração subordinada adverbial conformativa		192
Tópico 2 – Orações subordinadas adverbiais reduzidas		193
Atividades		195

Capítulo 10	Final do Ensino Fundamental – O que sabemos e queremos do Ensino Médio!	200
Leitura		202
Atividade 1: Conhecendo um pouco sobre o Ensino Médio		202
Texto: <i>Novo Ensino Médio começa sob questionamentos e críticas</i> , de Edison Veiga		202
Atividade 2: Leitura e roda de conversa: Desafios e possibilidades do Ensino Médio		206
Texto 1: <i>Brasil tem 12,3 milhões de jovens que não estudam nem trabalham</i> , de Renée Pereira		207
Texto 2: <i>Ensino Médio deve visar, mais que vestibular, o gosto pelo saber</i> , diz pesquisadora, de Lisandra Matias		209
Produção de texto		213
Conhecendo o gênero: <i>Podcast</i>		213
Atividade 1: <i>Podcast: O que é e como se faz?</i>		213
Atividade 2: Comparando dois formatos de <i>podcasts</i>		214
Texto 1: <i>Braincast 284 – Tecnologia e o Futuro da Educação</i> (transcrição do áudio)		214
Texto 2: <i>Juventude, protagonismo e transformação social</i> (transcrição do áudio)		219
Atividade 3: Da pauta ao roteiro de edição		222
Produzindo o texto – Série de <i>podcasts</i> – O que sabemos e queremos do Ensino Médio		227
Capítulo 11	Novos leitores na barca medieval: práticas com <i>Auto da barca do inferno</i>	234
Leitura		237
Texto: <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente		237
Oficina de leitura e criação – Produção de pequenas cenas de humor (esquetes) inspiradas em autos vicentinos		244
Galeria		251
Literatitudes		256
Capítulo 12	Figuras de linguagem	259
Tópico 1 – Aliteração e seus efeitos de sentido		259
Tópico 2 – Assonância e seus efeitos de sentido		261
Tópico 3 – Paronomásia e seus efeitos de sentido		262
Atividades		263
Anexo de Textos de apoio		265
Anexo de Conhecimentos linguísticos		280
Referências bibliográficas comentadas		297

UNIDADE

1

Capítulo 1

A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de *fake news*

Capítulo 2

Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea

Capítulo 3

Períodos compostos por subordinação I

CAPÍTULO 1

Competências gerais da Educação Básica:

1, 2, 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

(EF09LP01), (EF09LP02), (EF09LP04), (EF09LP12), (EF08LP02), (EF08LP10), (EF08LP14), (EF08LP15), (EF89LP01), (EF89LP02), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP14), (EF89LP16), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP25), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP29), (EF89LP31), (EF89LP32), (EF89LP37), (EF69LP01), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP42), (EF69LP43)

Neste capítulo, a discussão ocorrerá em torno do conceito de “pós-verdade”, produção e divulgação de *fake news* (notícias falsas) e discursos de ódio. Ao final do capítulo, os(as) estudantes desenvolverão pesquisas que serão apresentadas em uma reportagem de divulgação científica, cuja finalidade será combater opiniões controversas baseadas em boatos espalhados por *fake news*.

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 de estudos e pesquisa. A abordagem do tema favorece articulação com o **Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo**, em diálogo com as disciplinas da área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Abertura

A abertura introduz o tema do capítulo propondo a análise de uma charge do premiado cartunista e ilustrador brasileiro Rodrigo Brum e de um pôster/cartaz do ilustrador canadense Sébastien Thibault.

Enquanto estiver explorando os textos multimodais, você poderá apresentar informações sobre o cartunista e sobre Charles Spencer Chaplin, que interpreta Carlitos no filme com o qual estabelece uma relação intertextual para compor sua charge. Sobre Brum, comente que é um chargista e quadrinista brasileiro, nascido em Maricá – RJ, e desde 2006 mora em Natal. Recebeu prêmios importantes como os Prêmios Angelo Agostini (2016) e Vladimir Herzog (2018), na categoria Arte, concedido anualmente a profissionais da

Continua

Capítulo

1

A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de *fake news*

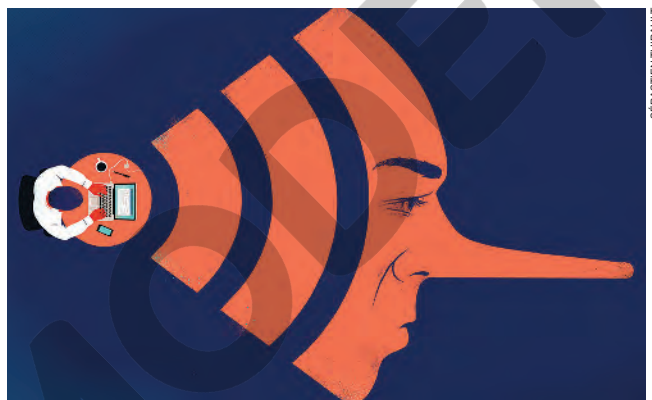
TEMPOS MODERNOS

Rodrigo Brum



© RODRIGO BRUM

BRUM, Rodrigo. *Tempos modernos*.



SEBASTIEN THIBAULT

THIBAULT, Sébastien. *Fake News*. [S. n., 2020]. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/redacao/2018/03/08/fake-news-apelam-e-viralizam-mais-do-que-noticias-reais-mostram-pesquisa.htm>. Acesso em: 3 jun. 2022.

14

comunicação que se destacaram na defesa da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e sociais. Caso considere pertinente, proponha que os(as) estudantes busquem outras produções do cartunista nas redes sociais, procurando pelo seu nome como palavra-chave.

Sobre Chaplin, informe que foi ator, diretor e humorista britânico da era do cinema mudo e ficou conhecido pelo uso de mímica e pela personagem Carlitos, um andarilho com ares de *gentleman* (cavalheiro), que usava um fraque preto surrado, sapatos desgastados maiores do que seus pés e uma bengala de bambu, sua marca pessoal.

Quanto ao cartaz, comente que Sébastien Thibault aborda temas atuais e controversos e tem seus trabalhos publicados em jornais e revistas de grande prestígio em todo o mundo.

As duas obras selecionadas possibilitam abordar a intertextualidade como recurso de produção de sentidos: os autores estabelecem um diálogo com textos anteriores potencializando os sentidos de suas

Continua

Converse com a turma

- Em sua charge, Rodrigo Brum utilizou como referência uma personagem bem famosa de Charlie Chaplin. Observe o cenário em que ela aparece e os elementos não verbais usados para expressar sua ação: a expressão facial e os traços que sinalizam a intensidade com que está movimentando os braços.
 - O que essas informações levam a inferir sobre como a personagem se sente em relação ao que está fazendo?
 - Qual é a crítica pretendida pelo cartunista?
 - Considerando a leitura do boxe **Vale a pena assistir!**, como você explica a escolha do cartunista ao trazer para seu texto a referência ao filme e à personagem de **Tempos modernos** como argumento à sua crítica?
- Na composição do cartaz abaixo da charge, o autor também se valeu de um diálogo, neste caso, com uma obra literária bastante conhecida.
 - Indique a obra e o sentido que ela ajuda a construir no contexto em que foi referenciada.
 - A crítica implícita no cartaz é a mesma que você observou na charge? Explique.

Vale a pena assistir!

“Tempos modernos”, direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos, 1936.

O filme retrata a famosa personagem de Chaplin, **Carlitos**, como operário em uma linha de montagem que exige dele ações repetitivas, levando-o a ter um colapso. O filme é considerado por muitos uma forte crítica à exploração dos trabalhadores, ao capitalismo desenfreado, ao neonazismo e ao imperialismo.



Cartaz do filme **Tempos modernos**.

O que você poderá aprender

- O que são *fake news* (notícias falsas)?
- Quais as consequências que as *fake news* acarretam?
- Como a divulgação científica pode ser afetada pelas *fake news*?
- O que podemos entender por “era da pós-verdade” e como se relaciona com o fenômeno das *fake news*?
- Como quebrar a corrente de desinformação causada pelas *fake news*?

O que você verá neste capítulo

Neste capítulo, você vai ler artigos e reportagens de divulgação científica e discutir sobre *fake news* (notícias falsas). Vai também saber mais a respeito de como produzir uma reportagem para divulgar um fato ou uma explicação científica sobre um fenômeno.

15

próprias obras. É importante tornar evidente para os(as) estudantes que esse é um recurso comum na construção de qualquer texto e que, para compreender melhor especialmente os textos literários, os publicitários e os jornalísticos é essencial reconhecer esses diálogos, como acontece nos dois casos explorados na abertura.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF89LP02, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP32)

1a. Sugestão: sinalizam que a personagem está trabalhando intensamente na classificação das informações como falsas. Professor(a), chame a atenção para a “fila” de *tablets* que está passando pela esteira, índices de que são exigidas rapidez e ação repetitiva da personagem.

1b. Espera-se que os(as) estudantes observem que a charge faz uma crítica à (re)produção em massa de

fake news que circulam amplamente pelas redes sociais/internet. A propósito, ao recorrer aos *tablets* como o suporte em que a personagem carimba “fake”, o cartunista evidencia o quanto esse fenômeno é intensificado atualmente pela *web* e pelas tecnologias.

1c. Ajude os(as) estudantes a relacionarem as informações do boxe lateral com as informações das imagens, de modo que percebam a semelhança na ação das personagens: a rapidez e a repetição. Discuta com eles(as) se acreditam que há relação entre os outros aspectos destacados no boxe, relativos à crítica, de modo que percebam a relação mais evidente com a produção em massa.

Ao retratar o fenômeno na cena de uma indústria, remetendo à cena de Chaplin na linha de montagem, o artista sinaliza o desenvolvimento e a distribuição massivos, em escala industrial, das *fake news*. Portanto, articulam-se nessa cadeia produtiva trabalhadores, patrões, produto em série, consumo e lucro.

2a. Professor(a), apoie os(as) estudantes no processo de identificação do intertexto da imagem do perfil de uma figura humana, desenhada com um longo nariz, com a famosa personagem do romance *As Aventuras de Pinóquio* (1881), do escritor italiano Carlo Collodi. Essa personagem é bastante conhecida. No início da narrativa, trata-se de um boneco feito de madeira, por um velho artesão. O boneco magicamente ganha vida e é batizado com o nome de Pinóquio. Ao longo de sua trajetória na história assume a característica de mentiroso e, a cada mentira contada, vê seu nariz de pau crescer. É possível atribuir sentido a essa imagem da ilustração por meio desse diálogo que estabelece com Pinóquio: o que se diz é mentira, é falso. Ajude-os(as) a perceberem que esse perfil da ilustração também é construído com o ícone indicativo de *wi-fi*, que simbolicamente remete ao que circula na internet.

2b. As obras fazem uma crítica ao mesmo fenômeno, mas podem ser evidenciadas algumas diferenças sutis: enquanto a primeira critica a produção em massa de notícias falsas que circulam pela internet de um modo mais genérico (dada a referências aos *tablets*) e coloca a personagem no papel de quem faz a curadoria, a apuração do texto de modo a classificá-lo como *fake*, o cartaz também coloca em evidência uma pessoa acessando a internet – que pode representar tanto quem está no lugar de criador e/ou divulgador de notícias falsas quanto quem as está recebendo. Chame a atenção para o fato de que em ambos os textos há uma posição assumida e defendida pelos

Continua

Converse com a turma (cont.)

artistas: o amplo alcance das notícias falsas por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação exige chegado de informação, no primeiro caso, e tem responsáveis.

O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para estas questões-chave, que proponha a falarem de suas expectativas em relação a essas aprendizagens, os sentidos que veem nelas e como querem se aplicar nelas, e também que as retomem para eles(as) poderem avaliar o que aprenderam.

Atividade 1

Professor(a), ao desenvolver essa atividade de leitura, se julgar adequado ao seu contexto, você também pode propor aos(as) estudantes que ampliem as discussões sobre o contexto que marca as produções de notícias falsas por meio da leitura da reportagem “Como funciona a engrenagem das notícias falsas no Brasil”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859808-como-funciona-a-engrenagem-das-noticias-falsas-no-brasil.shtml>. Acesso em: 2 maio 2022.

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 box **Antecipando a leitura com a turma** seja sempre tratado coletivamente, visando à promoção de uma discussão oral prévia que promova tanto a ativação e o compartilhamento de conhecimentos relevantes para a leitura quanto a antecipação do que será objeto de discussão no e do texto.

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP42, EF89LP27)

Nesse momento, os(as) estudantes serão chamados a realizar uma “leitura escaneada” do texto, lendo e analisando os elementos macros, como títulos e subtítulos, boxes, imagens e legendas, a fim de anteciparem o conteúdo do texto. Sugerimos que você realize esse escaneamento coletivamente, chamando a atenção para a função desses macroelementos no texto e para a finalidade de uma leitura inicial deles.

Leitura

Atividade 1 – Fake news e a “pós-verdade”

Antecipando a leitura com a turma

1. Você vai ler trechos de um texto produzido para um curso *on-line* sobre *fake news*, disponível no site **Vaza, Falsiane!**. Dê uma olhada geral, lendo o título e os subtítulos, analisando as imagens e suas legendas, além dos boxes. Em seguida, compartilhe com os(as) colegas:
 - a) Considerando esses elementos do texto e especialmente o título, o que você acredita que o jornalista vai abordar?
 - b) Você já ouviu falar em **pós-verdade** ou leu algo sobre o assunto? O que acha que significa falar em “era da pós-verdade”?
 - c) Você acredita que o texto poderá ajudar a responder a alguma das questões do box **O que você poderá aprender?** Por quê?
2. Faça a leitura do texto e anote em seu caderno o que achar importante compartilhar com o restante da classe, seja porque é uma informação nova, seja porque você tem uma opinião sobre o assunto ou fato abordado.

Clipe

Vaza, Falsiane! é um projeto que oferece gratuitamente um curso *on-line* sobre como se proteger de *fake news*.

O projeto é uma iniciativa dos jornalistas e professores universitários Ivan Paganotti, Leonardo Sakamoto e Rodrigo Ratier e tem sido constantemente atualizado com novos conteúdos. Você poderá assistir ao vídeo de apresentação do curso na página: <https://vazafalsiane.com/> (acesso em: 3 maio 2022).

Genealogia da desinformação

A **histeria** com as *fake news* parece recente, mas é bem antiga a história de mentiras publicadas como se fossem verdade. Dos imperadores romanos ao bebê diabo brasileiro, passando pelos jornais que noticiaram a existência de vida na Lua ou pelo programa de rádio que contava a invasão marciana da Terra, a desinformação não pode ser vista como uma novidade. A criatividade e a falta de compromisso com a informação do público parecem não ter mudado tanto com o tempo. O que muda é a velocidade de propagação e o tamanho do público que tem acesso a esses boatos – além dos danos que eles causam. A seguir, dez momentos que ajudam a perceber o quanto é antiga a preocupação com informações questionáveis em meios de comunicação.

Glossário

Histeria: comportamento excessivamente emotivo.

16

1a. O texto em questão tem por objetivo abordar o fenômeno das *fake news* dentro de um contexto histórico e, para tanto, traz informações levantadas em textos e pesquisas históricas e exemplos importantes mundiais e nacionais. Ao final, o texto ressalta como o fenômeno ganhou destaque na atualidade com as eleições presidenciais estadunidenses e chama a atenção para o que ficou conhecido como “**pós-verdade**”.

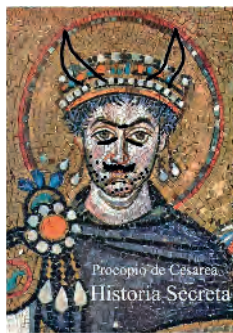
1b. Resposta pessoal. Aproveite esse momento para levantar com os(as) estudantes informações e exemplos que já conheçam sobre o fenômeno para, com isso, formularem hipóteses sobre o texto que irão ler. Anote a participação de cada um(a). Caso julgue adequado, você poderá retomar o que compartilharem nesse momento.

1c. Resposta pessoal.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34) Resposta pessoal.

1. A roupa nova da imperatriz

Depois de publicar uma história oficial enaltecendo o imperador romano Justiniano, no século VI, o historiador **bizantino** Procópio deixou um manuscrito de sua *História secreta*, ou *Anecdota*, para ser publicado somente após sua morte. Nessa nova versão, que o historiador Robert Darnton considera uma das mais antigas *fake news*, Procópio espalhou informações bastante questionáveis para acabar com a reputação dos governantes que havia elogiado antes [...].



Capa da edição espanhola de *História secreta*, do historiador Procópio.

REPRODUÇÃO CHARLIE CHAPLIN FILM CORPORATION

3. Notícias da taverna



Quadrinho de Frederick Burr Oppen (1894).

FREDERICK BURR OPPER - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Quando os jornais começaram a se organizar como forças políticas, no século XVIII, muitos escritores corriam pelos bares e cafeterias para compilar fofocas, escrevendo relatos curtos para difamar os poderosos e cidadãos comuns. Depois, esses textos eram editados em jornais e anunciados pelas ruas, sem a preocupação de checar se eram verdade ou não. Na Inglaterra, esses autores eram conhecidos como “homens parágrafo”, porque produziam histórias curtas, às vezes em uma só frase – eram os avós do Twitter. O historiador Robert Darnton lembra que alguns desses autores eram pagos, mas outros se contentavam em manipular a opinião pública para promover ou destruir carreiras. [...]

5. O preço do sensacionalismo

Quando os jornais ganham grandes tiragens, viram empresas lucrativas e suas notícias deixam de ser destinadas somente a uma minoria na elite, seus donos percebem que os relatos mais amalucados podem trazer uma boa grana. Surge a chamada “imprensa marrom”, jornais populares,

Glossário

Bizantino: relativo ao Império Bizantino (330-1453 d.C.).

Taverna: bar, botequim.

Sensacionalismo: divulgação de notícias exageradas com a finalidade de chocar a opinião pública, sem preocupação com a verdade dos fatos.

muito baratos e com uma linguagem e temática mais simples, próxima do interesse da maioria da população, que começa a se alfabetizar. Nos Estados Unidos, esses jornais custavam só um centavo, e com isso conseguiam vender centenas de milhares de exemplares.

Em 1898, jornais americanos retrataram a explosão do navio Maine, que estava em Cuba, como um ataque espanhol, e fizeram uma campanha aberta que levou à guerra entre Estados Unidos e Espanha. Segundo o historiador Edwin Emery, a causa da explosão não estava muito clara, e dificilmente envolveria um ataque direto da Espanha: provavelmente foi alvo de sabotagem interna ou por parte dos cubanos, que queriam forçar a intervenção dos Estados Unidos na ilha.

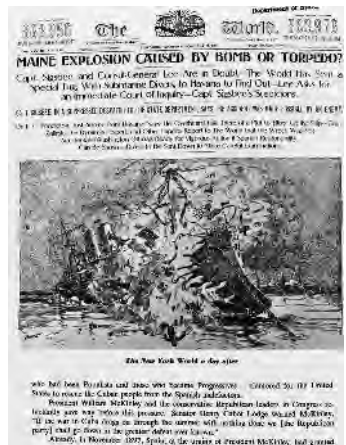
Mas os editores dos jornais estavam interessados mais na guerra e na venda dos jornais do que nas provas, e essa campanha sensacionalista conseguiu seu objetivo: os dois países entraram em conflito no mesmo ano, com uma cobertura aprofundada dos periódicos. [...].

7. A vida dos mortos, uma “reportagem ficcionista”

O repórter David Nasser e o fotógrafo Jean Manzon formavam uma das duplas mais famosas do jornalismo brasileiro. Quando a revista *O Cruzeiro* trouxe a notícia da morte de Manzon após um atropelamento, em 6 de maio de 1944, a comoção foi generalizada: diversos jornais repercutiram a tragédia, a redação da revista recebeu coroas de flores e até a assessoria do presidente Getúlio Vargas ligou para lamentar a perda.

A edição seguinte trazia, entretanto, o fotógrafo vivo, no bar, cercado das flores que foram enviadas em homenagem à sua “morte”. A legenda da foto avisava que tudo se tratava de uma “reportagem ficcionista”, inventada pelo fotógrafo e escrita pelo colega. Luis Maklouf Carvalho conta, em sua biografia de David Nasser, que a macabra pegadinha tinha sido autorizada pelo proprietário do jornal, Assis Chateaubriand, que, ao contrário de se enfurecer com a falta de profissionalismo de seus jornalistas, adorou a iniciativa.

A morte caiu bem. Com mais espaço e prestígio na revista, Manzon e Nasser continuaram a inventar e a exagerar suas histórias. [...].



Capa do jornal *The World* (1898).

Clipe

“Imprensa marron” é um termo inspirado na expressão norte-americana *yellow press*, surgida no final do século XIX, por ocasião de uma disputa entre os jornais *New York World* e *The New York Journal*. O *World* tinha como personagem um menino que vestia uma camiseta amarela. A disputa entre os dois jornais pela liderança foi tão marcante que os críticos começaram a utilizar o termo *yellow press* (imprensa amarela) para designar jornais que tinham uma linha editorial baseada no sensacionalismo. A mudança de cores tem diversas versões. Uma delas afirma que se fez uma apropriação da expressão francesa *imprimeur marron* (impressor ilegal), utilizada para designar os jornais impressos em gráficas clandestinas.

Primeiras impressões

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP01, EF89LP27) Professor(a), é muito importante que estas 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 hipóteses que possivelmente tenham sido levantadas antes e durante a leitura.

1. Resposta pessoal.



Revista **O Cruzeiro** (1944).

9. Injustiça com as próprias mãos

Um retrato falado circula entre os membros da página “Guarujá Alerta”, no Facebook. Junto com ele, surge o boato de que a suspeita era acusada de sequestrar crianças para rituais de magia negra. No dia 3 de maio de 2014, dezenas de pessoas cercam a dona de casa Fabiane Maria de Jesus, porque acham que ela é parecida com a mulher retratada. Enfurecidos, lincham Fabiane, que morre dias depois.

Os agressores ignoravam que, na verdade, essa imagem havia sido feita pela polícia do Rio de Janeiro em um caso não relacionado de tentativa de roubo de bebê, dois anos antes e a quase 500 km de distância. Fabiane era inocente e foi executada sem chance de se defender. Como o linchamento foi filmado por um celular, muitos agressores foram identificados e acabaram condenados a até 40 anos de prisão por matar – seguindo um boato sem fundamento.

10. 2016: votando com fé

O ano de 2016 marcou a ascensão das chamadas *fake news*, como a história falsa de que o papa Francisco apoiaria a candidatura de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos – mais de 900 mil pessoas interagiram com essa história pelo Facebook.

Uma série de reportagens começou a desmascarar sites que estavam inventando essas mentiras para ganhar dinheiro enganando leitores e eleitores. Com isso, o dicionário *Oxford* elegeu como palavra do ano de 2016 o termo **pós-verdade**, que trata das “circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos emocionais ou crenças pessoais”.

Vaza, Falsiane! Disponível em: <https://vazafalsiane.com/conteudos/como-saber-se-e-verdade/#1.5>. Acesso em: 3 maio 2022.



Caricatura de Donald Trump, ex-presidente dos Estados Unidos, informando-se por meio de *fake news*.

Primeiras impressões

Discuta com os(as) colegas:

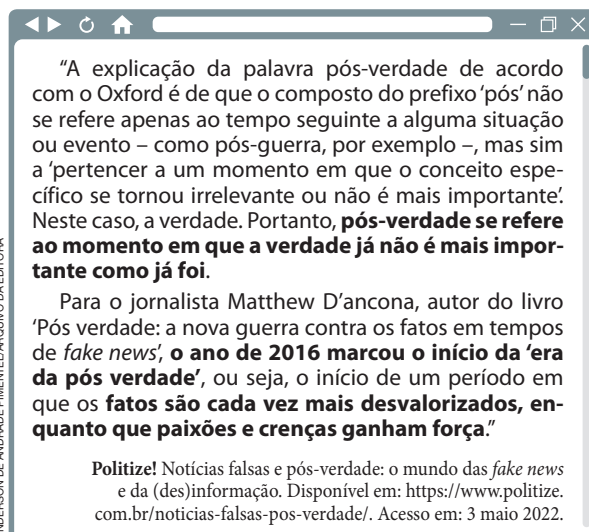
1. Apoiando-se no texto, como você explica melhor o fenômeno das *fake news*?
2. Leia a seguir um trecho de outro texto que aborda o fenômeno das *fake news* e do mundo pós-verdade, do site **Politize!**:

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP30, EF09LP01)

2a. Caracteriza-se por se valorizar mais as paixões e as crenças veiculadas e despertadas pela informação do que a verdade do fato ao qual ela se refere.

2b. Ajude os(as) estudantes a perceberem que ao nos deixarmos levar pelas emoções que determinada informação nos desperta, sem averiguar sua veracidade, podemos ser levados a atos inconsequentes como o exemplo citado. Neste momento da discussão, pergunte-lhes o que pode ter levado as pessoas ao ato violento contra a mulher e se ele se justificaria (a justiça com as próprias mãos) mesmo que ela fosse realmente culpada. Discuta quais podem ser as consequências de se buscar combater a violência com violência; se eles conhecem algum exemplo de sucesso desse tipo de “estratégia”. Você pode propor que eles pensem em uma situação bem mais comum: uma conversa na qual as pessoas não se respeitam, trocam insultos e ofensas o tempo todo: é produtivo? Por quê? O que costuma acontecer?

2c. Resposta pessoal. O objetivo da discussão da segunda parte da questão é problematizar com eles(as) as consequências de passar adiante informações que não são verdadeiras. Retome o tópico 9 do texto e pergunte-lhes quais podem ser as consequências de passar adiante informações que não sabemos se são verdadeiras ou não. Faça um levantamento das consequências, desde casos mais simples, como divulgar um texto como sendo de autoria de alguém, sem checar de fato se é, até divulgar informações que difamem pessoas e levem a consequências mais graves, como os casos de *bullying* e os que podem derrubar e eleger presidentes, destruir carreiras e até levar à morte, como o caso citado no texto. Após essa conversa, seria interessante promover uma busca na internet de casos de *fake news* que tiveram consequências graves.



“A explicação da palavra pós-verdade de acordo com o Oxford é de que o composto do prefixo ‘pós’ não se refere apenas ao tempo seguinte a alguma situação ou evento – como pós-guerra, por exemplo –, mas sim a ‘pertencer a um momento em que o conceito específico se tornou irrelevante ou não é mais importante’. Neste caso, a verdade. Portanto, **pós-verdade se refere ao momento em que a verdade já não é mais importante como já foi.**

Para o jornalista Matthew D’ancona, autor do livro ‘Pós verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*’, **o ano de 2016 marcou o início da ‘era da pós verdade’,** ou seja, o início de um período em que os **fatos são cada vez mais desvalorizados, enquanto que paixões e crenças ganham força.**”

Politize! Notícias falsas e pós-verdade: o mundo das *fake news* e da (des)informação. Disponível em: <https://www.politize.com.br/noticias-falsas-pos-verdade/>. Acesso em: 3 maio 2022.

- O que caracteriza essencialmente a era da pós-verdade, de acordo com as leituras feitas nessa seção?
- Como a era da pós-verdade se relaciona com as *fake news*, considerando o exemplo que ilustra uma das consequências da divulgação de informações falsas?
- Avalie-se: você já compartilhou alguma informação pelas redes sociais só porque ela lhe pareceu atraente, divertida, chocante ou porque ela expressava o que você pensa, sem se importar em saber se era verdadeira ou falsa? Você já parou para pensar se há algum problema nisso?

Vale a pena assistir!

Um dos vídeos que compõem o curso **Vaza, Falsiane!**, cujo título é **Como lidar com notícias falsas no WhatsApp**, fala sobre a prática questionável de passar adiante informações sem checar as fontes para conferir se são verdadeiras ou falsas. Busque pelo título no canal do curso, disponível em: <https://vazafalsiane.com> (acesso em: 3 maio 2022).



Cena do vídeo **Como lidar com notícias falsas no WhatsApp**.

Clipe

Politize!

Organização sem fins lucrativos, o **Politize!** surgiu em 2015, como resultado do desejo de um grupo de jovens por dedicar-se à formação política dos cidadãos, sem vínculo com nenhum partido político.

Hoje está presente nas principais plataformas e redes sociais, impactando mais de 25 milhões de usuários da internet. Uma das ações do grupo foi criar uma conta no Instagram chamada **@despolarize**, cujo objetivo é formar as pessoas para debaterem ideias, ouvirem opiniões contrárias mantendo o respeito ao outro e incentivando o desenvolvimento de uma cultura da paz.

O texto em construção

1. Leia, a seguir, um trecho do texto “Notícias falsas e pós-verdade: o mundo das *fake news* e da (des)informação”, do site Politize!.

Qual o papel da imprensa com as notícias falsas no mundo da pós-verdade?

Podemos dizer que o jornalismo sempre foi o canal que disseminava as notícias e conteúdos às pessoas, seja a respeito da sua própria comunidade ou sobre o mundo. Hoje há, porém, um ruído na relação entre os jornalistas, os meios de comunicação tradicionais e o público. Em alguns casos, o público não quer mais ser informado por apenas o que uma emissora de TV, de rádio ou jornal impresso têm vontade de veicular. Em outros, acredita-se que a cobertura de situações é parcial e partidária para algum lado.

Desde a massificação da internet, mas principalmente das redes sociais, não há mais filtro entre a informação e o público. O público pôde se emancipar da necessidade em se conectar com veículos tradicionais de informação e, portanto, há quem se informe somente pelas redes sociais e nunca abra um jornal. Aí reside o problema: muitas vezes são disseminadas informações inexatas, exageradas ou erradas de alguma maneira. Isso traz à tona a importância da imprensa, que tem a formação jornalística necessária para o combate a notícias falsas, pois envolve apuração dos fatos, a checagem de informações e as entrevistas com diversas partes envolvidas numa situação (pluralidade de fontes). [...]

Politize! Notícias falsas e pós-verdade: o mundo das *fake news* e da (des)informação. Disponível em: <https://www.politize.com.br/noticias-falsas-pos-verdade/>. Acesso em: 3 maio 2022.

- a) Você diria que neste trecho é possível evidenciar um lado positivo e negativo para as redes sociais e para a imprensa? Explique.
- b) O que você acha que é possível fazer para evitar os lados negativos das redes sociais e da imprensa?
- c) No texto “Genealogia da desinformação” é possível encontrar referências históricas de uma atuação duvidosa da imprensa.
 - O que você pensa das finalidades desse tipo de atuação?
- d) Há casos em que o sensacionalismo é uma estratégia de humor e crítica. Veja este exemplo, coletado do jornal **Sensacionalista**, que satiriza o caso do aumento dos preços do leite, em 6,66% nos primeiros meses de 2022, fato que impactou os gastos do consumidor com alimentação.

Um caso curioso aconteceu com a publicação de notícia da suposta morte da rainha da Inglaterra, Elisabeth II, em fevereiro de 2022, por um *site* americano chamado Hollywood Unlocked, e em abril de 2022, pela Folha de S.Paulo. Nesse último caso, o erro foi ter publicado uma matéria pré-pronta (prática comum no jornalismo) sobre a morte da personalidade em questão. Vale a pena propor que busquem o ocorrido na internet e discutam as diferentes coberturas dadas sobre o tema e as duas ocorrências.

1c. Resposta pessoal. Promova uma discussão que favoreça a percepção de que o sensacionalismo apela em demasia para as emoções – o que, como foi discutido, incentiva o fenômeno da pós-verdade, deixando em segundo plano a importância de se considerar o fato em si.

1d.I. Espera-se que os(as) estudantes considerem que na página há informações explícitas que indicam a natureza do jornal: à esquerda, abaixo dos ícones das redes aparece a frase “O jornal isento de verdade. Fundado em 2009.” e abaixo da foto do lanche há a palavra “Humor”. A discussão proposta também tem o objetivo de chamar a atenção para a importância de ler integralmente a página recebida.

1d.II. Faz a crítica à alta do preço do leite, que teria levado os *pet shops*, que comercializam animais de estimação que representam custo alto aos clientes – e portanto, não acessível a grande parcela da população –, a incluírem as vacas em seus “catálogos”, dada a preciosidade do animal na atualidade. Além disso, adquirir o animal poderia garantir aos clientes o fornecimento de leite aos seus donos.

O texto em construção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP30, EF89LP01, EF09LP01)

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim. De um lado, o texto destaca os riscos de manipulação da imprensa e de circulação de informações falsas, ou inexatas, sem que tenham sido checadas. De outro, aponta para a importância das redes sociais para se ter acesso a informações que podem estar intencionalmente fora da imprensa e, em contrapartida, para a importância da imprensa que tem procedimentos de checagem de informação para combater as notícias falsas.

1b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP02) Resposta pessoal. Um dos aspectos que devem ser considerados é a importância da checagem das fontes em ambos os canais. Outro é o de cruzar informações acessando diferentes veículos jornalísticos. Professor(a), vale a pena comentar que a imprensa às vezes também falha na apuração de dados ou na divulgação de informações que ainda não aconteceram.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP42)

A função dos subtítulos é organizar o texto, subdividindo os temas.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP42)

Identificar as fotos e estabelecer a relação entre elas e o texto.

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP43, EF89LP05)

4a. Com a finalidade de trazer informações relevantes para desenvolver o conteúdo dos tópicos. Chame a atenção para outros trechos em que o historiador Robert Darton é citado no texto.

4b. Foram introduzidas de modo indireto porque em nenhum dos trechos há uso de aspas indicando que se trata da fala exato dos autores citados. Chame a atenção para a diferença de sentido que pode ocorrer ao se empregar palavras como *falar, dizer, comentar, mencionar, anunciar* etc. como sinônimos.



Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/sensacionalista/post/mcpicanha-sem-picanha-e-homenagem-ao-prato-do-brasileiro-diz-mcdonalds.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

- I. Se a informação que ele veicula não é verdadeira, alguém que recebesse esse *link* não estaria correndo o risco de ser enganado e divulgar notícia falsa?
 - II. Qual a crítica implícita no título da notícia humorística?
2. O texto *Genealogia da desinformação* apresenta vários subtítulos. Qual a função deles? Faria diferença se não houvesse subtítulos? Explique.
 3. Retorne às ilustrações e às fotos presentes no artigo e responda: Qual a finalidade das legendas fotográficas?
 4. Observe os verbos nos trechos abaixo, nos quais o autor introduz as vozes de outros autores que compõem o seu texto.

Trecho 1

“Nessa nova versão, que o historiador Robert Darnton **consi-dera** uma das mais antigas *fake news*, Procópio espalhou informações bastante questionáveis para acabar com a reputação dos governantes que havia elogiado antes.”

Trecho 2

“Com isso, o dicionário *Oxford* elegeu como palavra do ano de 2016 o termo pós-verdade, que **trata** das ‘circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos emocionais ou crenças pessoais’.”

Trecho 3

“Luis Maklouf Carvalho **conta**, em sua biografia de David Nasser, que a macabra pegadinha tinha sido autorizada pelo proprietário do jornal, Assis Chateaubriand, que, ao contrário de se enfurecer com a falta de profissionalismo de seus jornalistas, adorou a iniciativa.”

- a) Com que finalidade o autor traz essas vozes para o texto?
- b) Os verbos destacados nos trechos, chamados de verbos de elocução, têm a finalidade de indicar o conteúdo da fala de outras pessoas no texto que escrevemos.
- Nesse texto, essas vozes foram introduzidas de modo direto ou indireto? Explique.

5. Veja a seguir algumas das fontes usadas para a produção do artigo que você leu, e que aparecem no final do texto no site em que foi veiculado.

CARVALHO, Luiz Maklouf. **Cobras criadas**: David Nasser e o Cruzeiro. São Paulo: Senac, 2001.

DARNTON, Robert. **Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DARNTON, Robert. "Blogging, Now and Then". **The New York Review of Books**, 18/3/2010.

DARNTON, Robert. "The True History of Fake News". **The New York Review of Books**, 13/2/2017.

- a) Considerando as informações que o autor traz sobre os autores consultados, os títulos de suas obras e também as informações sobre o lugar onde o artigo pode ser encontrado, você acredita que o histórico sobre notícias falsas é confiável? Explique.
- b) Quais podem ter sido as fontes consultadas sobre os casos de Fabiane e a eleição de Donald Trump?

Vale a pena assistir!

O vídeo **Liberdade de expressão tem limite?**, com o jornalista Iberê Thenório, do canal Manual do Mundo, compõe o material do curso **Vaza, Falsiane!**. Nele, o jornalista discute o que é liberdade de expressão e quais seus limites, apoiando-se na nossa lei máxima, a Constituição Federativa do Brasil, que defende a ideia de que nenhum direito é individual e absoluto.

Assista ao vídeo e leia o texto de apoio, conforme orientado no box **Anexo**. Em seguida, discuta com os(as) colegas:

- Qual é relação entre liberdade de expressão, era da pós-verdade e discurso de ódio?



Cena do vídeo **Liberdade de expressão tem limite?**.

Vamos lembrar

Verbos de elocução podem ser mais declarativos, como *falar, contar, conversar, declarar*; ou similares, como *comentar, argumentar, revelar*; ou podem expressar o sentimento, o estado de espírito de quem fala, como *sorrir, reclamar, lamentar, choramingar* etc.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP01)

5a. Espera-se que os(as) estudantes considerem que sim, uma vez que os autores citados publicaram livros sobre o tema, sendo um deles citado como historiador. Além disso, o texto foi retirado de um *site* que oferece um curso a respeito de *fake news*, produzido por jornalistas e professores universitários. Professor(a), sugerimos que busque na página do *site* dados mais detalhados sobre os autores do curso. Um deles, Leonardo Sakamoto, é doutor em Ciência Política, professor da PUC-SP, diretor da ONG Repórter Brasil e conselheiro do Fundo das Nações Unidas para Formas Contemporâneas de Escravidão. Veja mais em: <https://vazafalsiane.com/sobre/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

5b. Espera-se que os(as) estudantes levantem como possibilidade os jornais em qualquer mídia.

Vale a pena assistir!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP01, EF89LP27) Professor(a), viabilize a exibição do vídeo ou sugira a atividade de leitura e de escuta dele como lição de casa e defina uma data para a discussão da questão proposta, que é essencial para problematizar o quanto a emoção desmedida pode nos cegar para um debate de ideias com base em fatos e argumentos fundamentados e nos levar em direção à alimentação de discursos de ódio. O texto sugerido para leitura, no anexo **Textos de apoio**, oferece subsídios para a discussão sobre o que é e como se alimenta o discurso de ódio.

Anexo

Para apoiá-lo na discussão proposta, busque no Anexo **Textos de apoio** deste capítulo parte de um dos textos que também compõem o curso **Vaza, Falsiane!** que fala sobre discurso de ódio.

Produção de texto

Conhecendo o gênero: reportagem

Como você pôde ver, a produção e a circulação de notícias falsas são algo bem complexo. Elas não estão presentes somente em jornais: também podem ser resultado de um processo de desinformação. Ou seja, uma informação incorreta pode ser muito compartilhada sem que aqueles(as) que a replicam confirmem ou tenham certeza dos dados ali divulgados. E há também aqueles(as) que a divulgam com a finalidade mesma de enganar. Você já parou para pensar nos impactos de informações incorretas ou falsas nas diferentes esferas sociais?

Nesta seção você vai ler dois textos de divulgação científica para discutir esse fenômeno nessa esfera e também estudar suas características para saber o que envolve produzir textos como esses.

Atividade 1 – A importância de construir conhecimento

Você já ouviu dizer ou leu que a Terra é plana? Mas espere aí! Não aprendemos que a Terra é redonda?

Leia esse texto de divulgação científica publicado na revista **Ciência Hoje** que trata do assunto.

NEM PLANA, NEM REDONDA: DEFINIR A FORMA EXATA DA TERRA É UM DESAFIO

O aperfeiçoamento constante dos métodos para construir a representação do nosso planeta aumenta a exatidão em mapeamentos e medições.

Sempre investimos em meios de conhecer melhor a forma da Terra, e durante muitos anos esse tema foi foco de debates e de elaboração de teorias. Desde a Antiguidade, buscamos maneiras de melhor conhecer e representar o nosso planeta, possibilitando, assim, que mapeamentos e medições diversas pudessem ser feitos com maior exatidão.

Plana? Redonda? Arredondada? Foram muitos os questionamentos. E só com o aprimoramento de **técnicas cartográficas** e o desenvolvimento tecnológico foi possível ir construindo uma melhor definição.

Mas por que devemos conhecer tão bem a forma do nosso planeta? Conhecer tanto a forma como a dimensão da Terra é fundamental para operações relacionadas ao posicionamento terrestre, à navegação (seja terrestre, marítima ou aérea) e a diferentes transformações de escala, importantes para a elaboração de mapas, com detalhamentos variados. Pequenas incertezas nessa determinação podem ser responsáveis por grandes erros.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

24

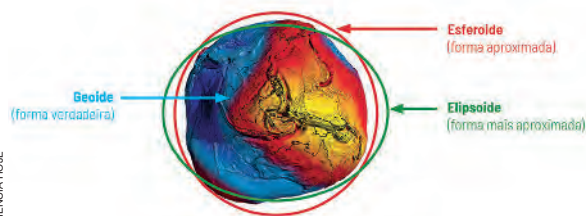
Clipe

A revista **Ciência Hoje**, segundo o próprio *site* da publicação, teve início em 1982. É escrita por jornalistas e pesquisadores e aborda diversas áreas da pesquisa científica: filosofia, sociologia, história, biologia, matemática, física, química etc.

Glossário

Técnicas cartográficas: conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas voltados à elaboração de cartas, mapas e diferentes formas de representação de elementos, fenômenos e ambientes físicos (ou socioeconômicos).

A forma e as **dimensões** do nosso planeta podem ser definidas com diferentes graus de exatidão. Até meados do século 17, considerava-se a Terra como uma esfera regular. Com as novas teorias físicas (newtonianas), foi possível qualificar melhor as forças gravitacionais. Por meio de medições realizadas em diferentes **latitudes**, foram identificadas diferenças expressivas entre os **raios geométricos** do planeta.



Até o século 17, a Terra era considerada uma esfera regular. Hoje, o nosso planeta é representado fisicamente como um geóide, uma forma arredondada com superfície irregular. A figura matemática que mais se adapta a essa forma da Terra é o elipsoide (esfera achatada nos polos).

Foi o xeque-mate para o paradigma da Terra esférica. Quando se colocou em questão o valor constante do raio da Terra, chegou-se a um novo conceito: o de um elipsoide de revolução. Achatado nos polos, o elipsoide de revolução é ainda hoje a figura matemática que os geodestas (cientistas dedicados a estudar, entre outras questões, a forma e as dimensões da Terra) consideram a que mais se adapta à forma verdadeira da Terra. Ela é representada fisicamente como um geóide, que, de forma simples, pode ser definido como uma superfície fictícia determinada pelo prolongamento do nível médio dos mares sobre os continentes.

A superfície terrestre é irregular, com **deformações**, e seu formato está em constante modificação, consequência das ações erosivas, dos vulcões, do movimento das **placas tectônicas**, dos ventos, das chuvas, das ações do homem etc. Para representar a superfície terrestre em um plano, é necessário que se adote uma superfície de referência, que corresponda a uma figura matematicamente definida. Dependendo do propósito do mapeamento, a representação da Terra pode variar entre um plano tangente à superfície terrestre (específico para representação de pequenas áreas, como uma propriedade, por exemplo), um elipsoide de revolução (para representar áreas maiores, como um país) ou uma esfera (para o caso de áreas muito maiores, como um continente ou o próprio globo terrestre, quando, na escala de representação utilizada, os raios equatorial e polar não apresentam diferença significativa).

Apesar de tantas descobertas e avanços científicos, a Terra permanece sendo alvo de muita curiosidade. E continua a busca por desenvolver novos métodos de aperfeiçoamento

Glossário

Dimensão: refere-se à qualidade medível de um corpo/objeto: sua altura, largura e profundidade ou espessura.

Latitude: designa uma descrição de localização. A latitude e a longitude representam duas das linhas imaginárias responsáveis pela formação das coordenadas geográficas de um determinado lugar do planeta.

Raio geométrico: distância do centro de uma circunferência ou esfera a qualquer um de seus pontos.

Deformação: mudança de dimensões de um corpo as quais podem representar uma variação significativa de sua forma.

Placa tectônica: porção da crosta terrestre que compõe a camada sólida externa do nosso planeta, sustentando os continentes e os oceanos.

da sua caracterização. Investimentos são direcionados para esse fim, com o intuito de reduzir ainda mais as **distorções** na representação do planeta. É fato que estamos acertando cada vez mais no posicionamento e nas medições realizadas na superfície terrestre, mas queremos mais!

Carla Madureira Cruz

Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Matéria publicada em 12 de julho de 2018.

COMENTÁRIOS

M. F. B.

Cara autora e editores,

Achei o artigo muito interessante. Mas tenho motivos para discordar do título apresentado, "NEM PLANA, NEM REDONDA: DEFINIR A FORMA EXATA DA TERRA É UM DESAFIO". Visto de um ponto de vista mais geral, de percepção sobre a ciência e sua divulgação, o título se assemelha às manchetes de jornal – o assunto Terra plana é sério no ambiente educacional atual, e este título pode reforçar os grupos terraplanistas (isso não é brincadeira para os professores de Física no ciclo básico e no ensino médio). Peço que, caso seja possível, modifiquem o título para que ele não possa ser utilizado nos movimentos anticência atuais...

Saudações, e parabéns pelo trabalho...

Publicado em 19 de julho de 2018.

Carla Madureira

Cara M.,

Você está certa em se preocupar com o movimento atual dos terraplanistas. Nossa intenção foi a de ressaltar a importância e os desafios na determinação da forma da Terra. O título de nossa coluna procura retratar que definições simplistas para sua forma, entre plana e redonda, na realidade não são verdadeiras. A forma da Terra é muito mais complexa do que isto. Existem áreas do conhecimento, como a Topografia e a Geodésia, que usam definições e métodos completamente distintos para representar a superfície terrestre. Por exemplo: quando fazemos a planta de nossa casa, podemos considerar que a Terra é plana e usar métodos topográficos para tal. Mas isto só vale para porções muito pequenas da superfície, quando a curvatura da Terra passa a ser irrelevante. Quando esta área aumenta, não é mais possível ignorar os efeitos da curvatura terrestre, e são necessários métodos geodésicos para a sua representação. Costumamos dizer que a menor distância entre dois pontos na superfície da Terra nestes casos não é definida por uma reta, mas por um arco. Agora, se tentarmos representar a Terra como

Glossário

Distorção: deformação de uma imagem ou de um som.

um todo, tentar defender sua representação através de um plano é completamente irreal. Neste caso, o que o artigo enfatiza é que a escala de representação faz com que a diferença entre os raios (que justifica o achatamento dos polos) passe a ser insignificante, podendo-se usar uma esfera como meio de representação. Obrigada pelos comentários. Também compartilhamos a sua preocupação. Esperamos ter ajudado. Abraços!

Publicado em 20 de julho de 2018.

Ciência Hoje. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/nem-plana-nem-redonda-definir-a-forma-exata-da-terra-e-um-desafio/>. Acesso em: 3 maio 2022.

ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

1. Discuta com seus(suas) colegas:

- Qual é a finalidade do artigo que você acabou de ler?
- A que área de pesquisa científica Carla Madureira Cruz relaciona o assunto tratado no texto?
- Na sua opinião, por que Carla Madureira Cruz acredita que devemos nos preocupar com o movimento atual dos(as) terraplanistas?
- De que modo o infográfico contribui para o sentido do texto?
- Segundo Carla Madureira Cruz, por que é importante conhecer muito bem a forma do nosso planeta?

2. Leia o fragmento abaixo, retirado do site da revista *Ciência Hoje*.

"Nossa história tem início em 1982, quando um grupo de cientistas, integrantes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), decide criar a primeira revista de divulgação científica do país. No intuito de estimular um debate mais amplo em torno da ciência e de seu impacto social, bem como de integrar a atividade de divulgação ao cotidiano dos pesquisadores como parte importante de suas responsabilidades profissionais e sociais, nasce a revista *Ciência Hoje*."

Ciência Hoje. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/instituto/historia/>. Acesso em: 3 maio 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- Você acredita que a iniciativa de Carla Madureira Cruz de produzir um artigo a respeito das pesquisas desenvolvidas sobre o formato da Terra contribui para concretizar o projeto da revista, que é "estimular um debate mais amplo em torno da ciência e de seu impacto social"? Por quê?
- Releia o comentário da leitora à matéria e a resposta de Carla Madureira:
 - Como você avalia o tom da crítica que a leitora faz ao texto da geóloga: ela exerceu o seu direito de liberdade de expressão sem ferir direitos da autora? Explique.
 - Como você avalia o tom da resposta da autora à leitora?
 - Em que medida esse diálogo contribui para o projeto da revista?

27

Produção de texto

Atividade 1

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP01, EF69LP29, EF89LP02, EF89LP04)

1a. Ressaltar a importância e os desafios na determinação da forma da Terra.

1b. Pesquisas desenvolvidas por geodestas (Topografia e Geodésia).

1c. Para Carla Madureira Cruz, as informações destacadas pelos(as) terraplanistas podem ser responsáveis por grandes erros de navegação, por exemplo.

1d. Ele ajuda a visualizar o formato aproximado do nosso planeta, tornando a descrição feita mais concreta.

Continua

1e. Segundo Carla Madureira Cruz, esses conhecimentos são fundamentais para operações relacionadas ao posicionamento terrestre, à navegação e a diferentes transformações de escala, importantes para a elaboração de mapas. Para a autora, "pequenas incertezas nessa determinação podem ser responsáveis por grandes erros".

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP01, EF89LP02)

2a. Espera-se que os(as) estudantes considerem que sim. O texto da geocientista coloca em diálogo um conhecimento considerado ultrapassado para a ciência e baseado no senso comum de séculos atrás, com o conhecimento científico, resultante de pesquisas validadas por vários cientistas. Ao fazer isso, apresenta argumentos que contestam a crença de que a Terra é plana, e confirmam a curvatura da Terra e a aproximação de uma forma esférica.

2b.I. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem marcas de uma crítica respeitosa, mas se posicionamento firmemente em relação à escolha do título do artigo que, segundo ela, pode ser usado pelos terraplanistas como um argumento que justifique que a ciência mentiu sobre a forma da Terra. Professor(a), você pode propor que hipotetizem como seria feita a mesma crítica de forma desrespeitosa para que comparem as escolhas linguísticas.

2b.II. A autora respondeu à leitora respeitosamente, começando por validar a preocupação que ela destaca em seu comentário. Entretanto, reitera a escolha do tipo argumentando que ele coloca a "polêmica" em uma perspectiva que visa não simplificar a discussão científica.

2b.III. Espera-se que os(as) estudantes vejam na abertura da revista para o diálogo com os leitores a possibilidade de ampliar o debate sobre o conhecimento científico divulgado, possibilitando contestações, defesas de pontos de vista diferentes e aprofundamento das explicações. A interação entre autora e leitora possibilitou problematizar um ponto importante para a ciência: deslocar as discussões do lugar comum e recolocá-las atribuindo-lhes a complexidade devida. Nesse sentido, pode-se evidenciar que o diálogo se estabeleceu no nível do debate de ideias, com responsabilidade de ambas as partes.

2c. Professor(a), aproveite para conversar com os(as) estudantes sobre o processo de desenvolvimento e validação de um conhecimento dentro da comunidade científica e a importância de se divulgar tais conhecimentos à população em geral. Leia com o grupo o objetivo que levou à criação da revista **Ciência Hoje**, em 1982, e como a produção de Carla Madureira Cruz faz parte desse contexto.

É importante que eles(as) percebam que quem produz conhecimento científico e o divulga tem a responsabilidade de fazê-lo de forma séria, de forma a não “baratear” conceitos e ideais na tentativa de explicá-los para o público leigo. A explicação deve ser didática, mas feita com correção. Caso julgue adequado, exiba também o vídeo **Filosofia em pedacinhos – Então? É ciência ou não?** divulgado no próprio canal do YouTube da **Ciência Hoje**: <https://www.youtube.com/watch?v=3WL1Ybhs4C0>. Acesso em: 7 maio 2022.

Questione: *O que é científico para Karl Popper? Como a “teoria” de que a Terra é plana faz parte (ou não) do que Popper chama de refutável?*

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP06, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP29, EF69LP33, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP22, EF89LP23)

Sugerimos que a leitura desse texto também seja mediada pelo(a) professor(a) das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, de modo que possam colaborar para a compreensão do texto, com antecipações de conhecimentos e explicações complementares.

Os termos sombreados em verde serão retomados na Atividade 3.

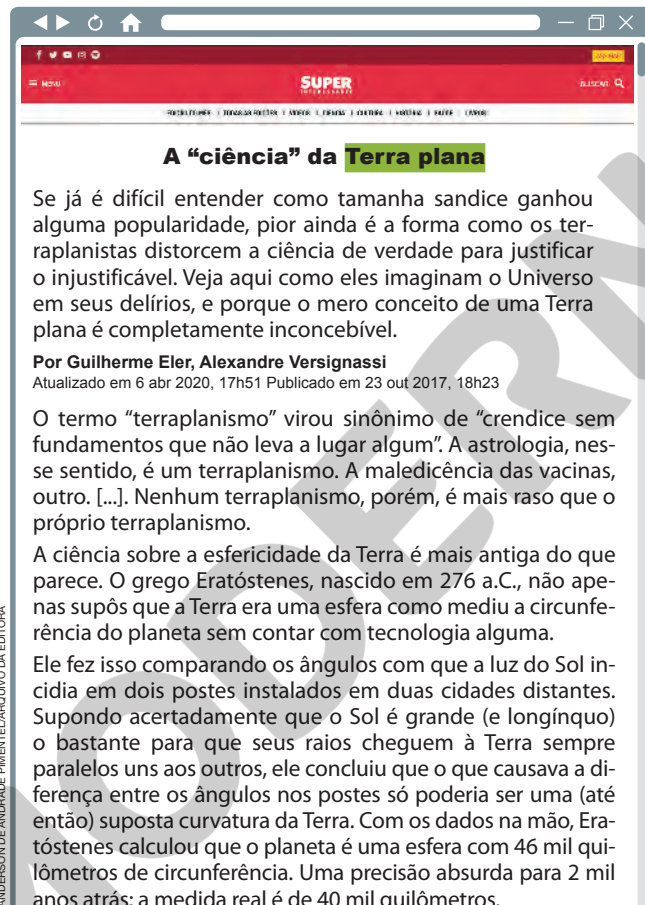
1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP42)

Antes de solicitar aos(as) estudantes que leiam a reportagem “A ‘ciência’ da Terra Plana”, explore com a turma o título, a linha fina e os subtítulos e os infográficos que compõem a matéria. Questione-os(as) sobre as informações verbais, numéricas e os ícones dos infográficos. Peça que destaquem o que representam, e qual é o objetivo de cada elemento no texto; que informações estão em destaque e que podem “explicar” a crença dos(as) terraplanistas. Peça também que observem o título (com destaque para a palavra ciência entre aspas) e a linha fina da reportagem: o que podem indicar sobre o posicionamento defendido na reportagem? Os jornalistas acreditam que a teoria da Terra Plana pode ser considerada uma ciência ou não?

- c) Ao ler o artigo de Carla Madureira, o que é possível saber sobre quem produz e por que são produzidos artigos e reportagens de divulgação científica? Explique.

Atividade 2 – Confrontando pontos de vista

1. Agora você vai ler a reportagem “A ‘ciência’ da Terra plana”, publicada na revista **Superinteressante**, que traz mais algumas informações sobre o que significa acreditar na teoria de que a Terra seja plana.
 - Para começar, faça uma leitura do título, da linha fina e subtítulos e infográficos que acompanham o texto e converse com os(as) colegas sobre o que consegue antecipar sobre o conteúdo e a abordagem com essas informações.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Clipe

Superinteressante



Capa da revista **Superinteressante**, fev. 2022.

É uma revista brasileira que se dedica a divulgar curiosidades culturais e científicas, dirigida ao público jovem. É a quarta maior revista em tiragem: cerca de 320 mil exemplares mensais.

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

A Astronomia nasceu, ainda na Grécia Antiga, já entendendo a Terra como o que ela é: uma bola, em meio a outras bolas Universo afora. As grandes navegações foram só a prova prática, e final, da redondeza do planeta - elas mostraram que ao navegar cada vez mais para o Ocidente, uma hora você chega ao Oriente, como fez Fernão de Magalhães no início do século 16. E de lá para cá as coisas ficaram bem redondas. A ideia de que a Terra é plana simplesmente deixou de fazer parte do mundo racional - e do irracional também, já que todas as grandes religiões aceitam a esfericidade da Terra como um fato da natureza.

As conspirações terraplanistas da forma como as conhecemos hoje são recentes - ainda que não tão recentes. O marco é o ano de 1881, quando Samuel Rowbotham publicou *Astronomia Zetética - A Terra não é um globo*. Sob o pseudônimo "Paralaxe", o inventor inglês tomou para si uma missão ousada: revelar as "mentiras" cultivadas pela ciência, responsável por esconder o real formato de nossa casa. Rowbotham começa sua obra tentando refutar o próprio Eratóstenes. Segundo ele, o experimento do grego contaria com um erro crasso: considerar o Sol como um astro enorme e distante da Terra.

Bom, para negar a circunferência da Terra, Rowbotham começou negando Eratóstenes. Criou um modelo teórico em que o Sol não é grande nem está longe - seria uma bola de fogo alguns quilômetros acima das nossas cabeças. Isso permitia, segundo suas contas, que a Terra fosse plana.

Rowbotham não teve tempo de cumprir o legado **messiânico** que sua última obra criaria, já que morreu três anos depois da publicação de seu livro. Mas a semente estava plantada. Nomes como Wilbur Glenn Voliva, Samuel Shenton e Charles K. Johnson - esses dois últimos, fundadores da Sociedade da Terra Plana (Flat Earth Society) - deram sequência aos estudos do mestre, espalhando a palavra "terraplanista" (*flat earther*) nos Estados Unidos da metade do século 20. Rachas internos deixaram a Sociedade da Terra Plana de molho por umas boas décadas. Em 2009, porém, ela ressurgiu das cinzas e voltou a receber novos membros - e agora faz mais barulho do que nunca.

Parte dessa nova onda terraplanista passa pelo nome de um novo **guru**, Eric Dubay. Ele é o fundador-presidente da Sociedade Internacional de Pesquisa sobre a Terra Plana e se define como "um americano de 35 anos que vive na Tailândia, onde ensina ioga meio período e divulga a nova ordem mundial em tempo integral". Entre **textões conspiracionistas** sobre maçonaria e os Illuminati, Eric destaca-se pelo **trabalho hercúleo** de conseguir traduções em 18 idiomas (incluindo árabe, lituano e letoniano) para sua obra *200 provas de que a Terra não é uma bola giratória* - transformada, também, em um vídeo de mais de duas horas de duração para seu canal no YouTube.

Glossário

Messiânico: refere-se à crença, missão de alguém (ou grupo) voltada para a salvação da humanidade.

Guru: mestre; mentor; guia, pessoa que aconselha ou orienta.

Trabalho hercúleo: trabalho que exige esforço extremamente grande, difícil.

No Brasil, um dos terraplanistas mais proeminentes é Jota Marthins, dono do *Sem Hipocrisia*, um canal do YouTube dedicado ao terraplanismo e outras **teorias conspiratórias**. O objetivo de Marthins é revelar “a farsa da bola molhada giratória”, forma como costuma se referir ao modelo vigente. O paulistano conta com mais de 50 mil inscritos e já obteve mais de 11 milhões de visualizações em seus vídeos – por essas, ganhou o apelido de “Rowbotham brasileiro”.

Sua maior obra, no entanto, é outra: o livro *O Universo que não te apresentaram – expondo a maior mentira da humanidade*, publicação independente comercializada a R\$ 70. Caro? Para ele, não: “Em um mundo onde pessoas pagam R\$ 350 em obras de ficção científica como as de Carl Sagan, fica difícil calcular o valor para um livro que expõe a verdade”, diz.

As “verdades” reivindicadas pelos terraplanistas se resumem a tentativas de refutar conceitos provados e comprovados por mais de 2 mil anos de ciência. Mas isso não é necessariamente um problema. Para tudo que você quiser questionar, sempre haverá resposta. Por exemplo: a gravitação impede que corpos celestes com uma massa razoável, como a Terra, tenham **forma de pizza**.

Se você pegar uma impressora 3D do tamanho de Júpiter e imprimir uma Terra plana, a gravidade vai puxar as bordas da estrutura para o centro e aglutinar tudo. E em pouco tempo você terá uma Terra redonda, tal qual esta aqui. Se o nosso planeta é plano, então, por que é que ele não colapsa à mercê da gravidade? Fácil. Para os terraplanistas a gravidade não existe. Uma das teorias deles é que a gente só fica preso ao chão porque a Terra acelera espaço adentro, como um elevador gigante, e isso criaria a sensação de gravidade.

Outro enigma da Terra plana é o continente antártico. O Polo Sul do globo, em sua **versão amassada**, assumiria uma configuração peculiar. Mais do que o controle do nível dos mares, o murão também delimitaria até onde a curiosidade humana tem o direito de se estender. Os segredos que estão fora dessa prisão de segurança máxima ficam a cargo de forças militares internacionais, que estariam resguardando as águas da região, prontos para conter a investida de espertinhos.

Mas o que exatamente impediria alguém com espírito aventureiro de se libertar dessas amarras e matar a maior charada da humanidade por si só? “Esse é um movimento de quem nunca saiu da cadeira, não tirou o pijama”, diz Amyr Klink, velejador brasileiro que viaja para a Antártida todo ano, há pelo menos 30 anos. E que já viu com os próprios olhos que não há paredão algum ali. Do ponto de vista terraplanista, gente como Amyr faz parte da conspiração global que desde a Grécia Antiga tenta esconder o “verdadeiro” formato da Terra do grande público. As centenas de astronautas que já viram a Terra do espaço, então, seriam os maiores mentirosos do Universo.

Glossário

Teoria conspiratória:

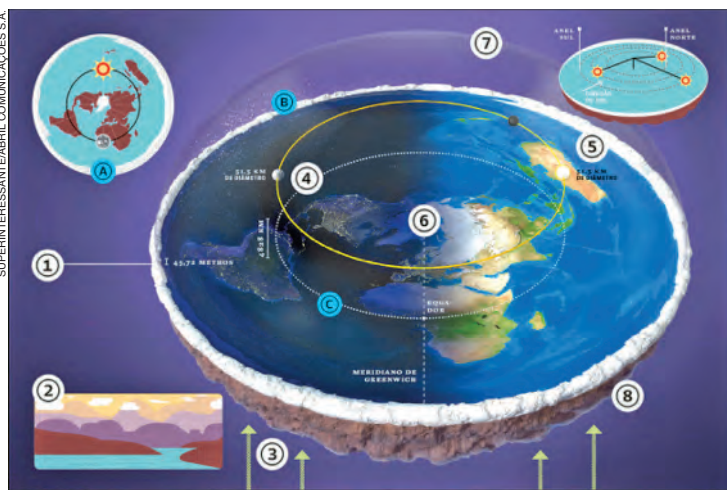
conjunto de ideias e teorias especulativas, normalmente fantasiosas, que sugere a organização secreta, e de ação deliberada, para causar e/ou acobertar situação ou evento tipicamente considerado ilegal ou prejudicial.

Desnecessário dizer que não são. Nem que as fotos da Terra tiradas do espaço não são truques de photoshop.

Mesmo assim, vale a pena ver como os terraplanistas veem o Universo, mesmo que só sirva como um exercício de fantasia. Veja no infográfico abaixo – e, mais lá embaixo, veja como a física mais básica tornaria uma Terra plana algo completamente inabitável.

Terra chata

Para os terraplanistas, o Sol e a Lua são bolas do tamanho de cidades, o planeta é cercado por uma muralha de gelo e a gravidade... Bom, a gravidade não existe.



TP: Modelo terraplanista VR: Vida real

1. ANTÁRTIDA

TP Para quem acredita que a Terra é plana, a Antártida é um paredão de gelo que serve de moldura para a superfície terrestre, segurando a água dos oceanos. Eles dizem que o Tratado da Antártida, de 1959, existe para esconder esse “fato”.

VR Tem quase o dobro da área do Brasil (14 milhões de m²). E o Tratado, assinado por 52 países, estabeleceu-a como território neutro, dedicado à ciência.

2. HORIZONTE

TP Se a Terra é plana, por que a nossa visão não ultrapassa o horizonte? A desculpa aí envolve a neblina e uma suposta limitação da visão humana – o que não faz sentido, já que vemos estrelas a olho nu, e a mais próxima está a 40 trilhões de km (4,3 anos-luz).

VR Alguém com 1,80 m no nível do mar só consegue enxergar a uma distância de 5 km. Dá para comprovar a curvatura da Terra pela sequência de desaparecimento de uma embarcação no horizonte: a parte que some primeiro é a popa, depois a vela.

3. GRAVIDADE

TP Não existe. Só estaríamos presos ao chão por conta de uma força misteriosa que puxa a Terra para cima a uma aceleração constante de $9,8 \text{ m/s}^2$ – a mesma da gravidade. Seria como se estivéssemos dentro de um elevador gigante, presos ao chão.

VR Existe, claro. E mais: corpos celestes são redondos justamente por causa da gravidade. A massa gera um campo que suga tudo para o centro, moldando-os como esferas.

4. LUA

TP Tem 51,5 km e descreve sua órbita a 5 mil km do chão.

VR A Lua é só quatro vezes menor que a Terra (com 3.476 km de diâmetro) e está a 384.400 km de distância.

ECLIPSES LUNARES

TP Uma Terra plana não faria sombra. Como explicar os eclipses lunares, então? Uma hipótese diz que o céu tem um “objeto de sombra”. A Lua se esconderia quando esse objeto cortasse seu caminho.

VR São fruto da sombra da Terra projetada na Lua, claro.

5. SOL

TP Tem 51,5 km de diâmetro e fica a 5 mil km de altitude. Funciona como se fosse uma lanterna: ilumina cada porção do planeta em momentos determinados. Ou seja: quando o Sol brilha sobre sua cabeça, é dia. Quando ele está longe, é noite. Simples assim.

VR O Sol tem 1,3 milhão de km de diâmetro (108 vezes mais do que a Terra), e está 149,6 milhões de km distante. [...]

7. ATMOSFERA

TP Os terraplanistas a chamam de atmosplana ou atmocamada – note que “atmosfera” faz referência a um formato esférico, coisa que eles abominam.

VR A camada de gases que envolve nosso planeta fica presa aqui por conta da gravidade, outro conceito que os terraplanistas não curtem. [...]

Terra ainda mais chata

A vida numa Terra plana, de acordo com a física newtoniana, seria um perrengue.

Este mundo, e todos os outros, são redondos porque a gravidade os fez assim. Mas como seria se a Terra fosse plana e também obedecesse às leis de Isaac Newton? Veja.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
SUPERINTERESSANTE/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A



1. O **formato de disco** faria a gravidade atuar de maneira não uniforme. Em uma Terra plana, quanto mais você andasse em direção às bordas, mais a gravidade puxaria você de volta ao centro.
2. Caminhar até as bordas, então, seria como escalar uma montanha que vai ficando mais íngreme.
3. Os prédios teriam de ser cada vez mais inclinados para ir compensando essa influência. Perto da borda, você teria de se segurar para não entrar em queda livre.
4. Ufa. Se você atravessasse a borda, seus problemas acabariam. Na “lateral” da Terra plana, o puxão gravitacional voltaria a ser o de sempre: no sentido do solo.

Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-da-terra-plana/>. Acesso em: 3 maio 2022.

2. Você já havia escutado falar sobre a teoria da Terra plana? Como você explicaria para alguém quem são os(as) terraplanistas?
3. Em que aspectos os(as) terraplanistas contestam a descoberta do astrônomo grego Eratóstenes, que conseguiu medir a circunferência da Terra, determinando que ela tem o formato de uma esfera? Você acredita que essa contestação tem bases sólidas? Por quê?
4. Você diria que a reportagem da **Superinteressante** é a favor das opiniões expressas por pessoas como Jota Marthins e Amyr Klink? Selecione um trecho da reportagem que confirme sua resposta.
5. Na sua opinião, por que, mesmo havendo teorias consolidadas e fatos que as comprovam, pessoas advogam a favor da ideia de que a Terra é plana?
6. Que argumentos os(as) terraplanistas utilizam para negar a forma esférica da Terra? São argumentos com base científica, segundo a reportagem da **Superinteressante**? Explique.
7. Agora reveja o trecho da reportagem em que aparece o primeiro infográfico e leia as explicações sobre ele.
 - Em oposição à teoria newtoniana vigente, dê a explicação dos(as) terraplanistas para os seguintes conceitos:
 - a) A gravidade impede que a Terra tenha a “forma de pizza”.
 - b) Os eclipses lunares são fruto da sombra da Terra projetada na Lua.
8. Observe o último infográfico que aparece no final da reportagem e responda: ele é importante para atribuir sentido ao texto? Por quê?

Pesquisa em foco

O conjunto de questões dessa atividade e da atividade 3 envolve analisar o modo como os jornalistas construíram o seu discurso sobre o assunto. Analisar um documento observando as escolhas feitas pelos jornalistas é um procedimento muito usado em pesquisas de **análise documental**.

4. No caso de Jota Marthins, os jornalistas comentam que ele mantém um *site* que se dedica a teorias conspiratórias (conjunto de ideias e teorias especulativas, normalmente fantasiosas), o que leva a crer que eles não acreditam nas ideias de Marthins. Quanto a Amyr Klink, os jornalistas apresentam evidências de que ele sabe do que está falando porque “já viu com os próprios olhos que não há paredão algum ali”. A concordância com o velejador se torna mais evidente quando acrescentam o fato de centenas de astronautas também já terem visto a Terra do espaço.

5. Resposta pessoal. Neste momento é importante cuidar do respeito à expressão do pensamento do outro, especialmente àqueles que escolhem crer mais em suas crenças religiosas do que na ciência. Entretanto, é importante enfatizar que a ciência possui métodos de investigação e comprovação que devem ser conhecidos e discutidos, antes de negá-los. A parceria com professores de todas as áreas de conhecimento pode potencializar essa discussão, conforme sugerido desde a apresentação do texto, na Atividade 1.

6. Os terraplanistas utilizam argumentos como negar a existência da gravidade; afirmar que a “Antártida é um paredão de gelo que serve de moldura para a superfície terrestre, segurando a água dos oceanos”, entre outros. Toda sua argumentação tem o objetivo de refutar conceitos provados e comprovados por mais de 2 mil anos de ciência. Ou seja, os argumentos não apresentam base científica.

7a. Para os terraplanistas a gravidade não existe. Segundo a reportagem, de acordo com essas teorias, só estaríamos presos ao chão em razão de uma força misteriosa que puxa a Terra para cima a uma aceleração constante de $9,8 \text{ m/s}^2$ – a mesma da gravidade.

7b. Uma das hipóteses dos terraplanistas para o eclipse lunar é de que o céu tem um “objeto de sombra”. A Lua se esconderia quando esse objeto cortasse seu caminho.

8. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)** Ele é importante para demonstrar que, se a Terra fosse plana, os prédios deveriam ficar inclinados conforme se chegasse à borda do disco; como sabemos que isso não ocorre, a teoria pode ser refutada.

Atividade 2 (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP01, EF69LP29, EF69LP42, EF69LP43, EF89LP01, EF89LP03, EF89LP04)

Professor(a), enfatizamos a importância de que essas questões sejam discutidas coletivamente com a turma.

2. Terraplanistas são defensores da teoria de que a Terra é plana, e não esférica como afirmam os cientistas.

3. Rowbotham, representante eminente dos terraplanistas, afirmou ter encontrado um erro crasso na medição de Eratóstenes: considerar o Sol como um astro enorme e distante da Terra. Para Rowbotham, o Sol seria um astro pequeno e a poucos quilômetros de distância de nossas cabeças – o que pelas suas contas comprovaria que a Terra é plana. Professor(a), durante a discussão da segunda parte da questão, propicie aos(as) estudantes a possibilidade de levantarem hipóteses e de ativarem conhecimentos prévios construídos sobre o tema.

9. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP06, EF89LP16, EF89LP31)

9a. As aspas são usadas para sinalizar que não há nada de científico, segundo a matéria, na ideia de Terra plana.

9b. “tamanho sandice”; “pior ainda é a forma como... distorcem a ciência da verdade”; injustificável; “seus delírios”; “completamente inconcebível”. Professor(a), chame a atenção para a modalização dos jornalistas: os sentidos dos adjetivos e das locuções, do verbo (distorcer) e do advérbio (completamente), expressam uma avaliação asseverativa contra a ideia da Terra plana.

9c. Espera-se que os estudantes percebam que não, pois o advérbio *completamente* indica uma afirmação categórica, já o advérbio *provavelmente* imprime incerteza ao enunciado.

9d. Sugestão de resposta: As bases explicativas da teoria da Terra Plana.

9e. Algumas sugestões: Rachas internos; ela ressurgiu das cinzas; coisa que eles abominam; outro conceito que os terraplanistas não curtem; Parte dessa nova onda terraplanista; versão amassada / o murão (em referência ao continente antártico); “Esse é um movimento de quem nunca saiu da cadeira, não tirou o pijama”; Bom, a gravidade não existe; a referência à *pizza gigante* para explicar o que seria o formato da Terra para os terraplanistas. Na atividade 3, será dada atenção para o sentido figurativo atribuído a essas palavras e expressões que marcam certo grau de informalidade.

10. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP12, EF08LP10, EF08LP14, EF08LP15, EF89LP06, EF89LP14, EF89LP29, EF89LP31, EF89LP37)

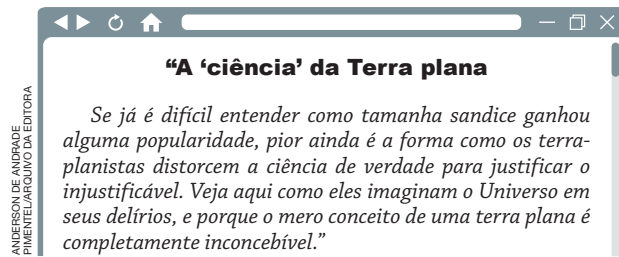
10a. As seleções do jornalista levam o(a) leitor(a) a ter uma ideia negativa dos terraplanistas, avaliando que suas teorias são fantasiosas, até mesmo absurdas, e que se opõem às comprovações científicas. Os entrevistados são Eric Dubai, a quem o jornalista chama de guru e autor de textos conspiracionistas (especulativos, fantasiosos), e Amyr Klink, que afirma não saber “por que ainda damos ouvidos a um discurso tão equivocado”.

10b. Certamente tiveram a intenção de levar o(a) leitor(a) a concluir que os terraplanistas estão equivocados em suas teorias. Além disso, a publicação é uma revista de divulgação científica e, portanto, comprometida com a veiculação de informações corretas e verificadas sob o prisma da ciência.

11. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP16)

11a. Essa resposta pode ser mais desafiadora para os(as) estudantes e exigir sua mediação. No parágrafo seguinte a este,

9. Leia o título e a linha fina da reportagem:



- Por que a palavra *ciência* está entre aspas?
- Na linha fina, os jornalistas escolheram palavras que deixam muito evidente o que pensam sobre a “ciência” da Terra plana. Escreva em seu caderno algumas delas.
- Observe: “... uma terra plana é completamente inconcebível”.
 - Se eliminássemos o advérbio *completamente* desse trecho ou se o substituíssemos por *provavelmente*, o efeito de sentido seria o mesmo?
- Se a intenção dos jornalistas fosse apresentar um título e uma linha fina mais imparcial sobre o assunto tratado, como eles poderiam ser reformulados?
- Os jornalistas recorrem ao uso de uma linguagem mais informal que ajuda a aproximar mais o público do tema. Escreva em seu caderno algumas passagens em que esse uso está evidente. Registre em seu caderno algumas delas.

10. Considere a seleção de informações sobre as ideias defendidas pelos(as) terraplanistas, feita pelos jornalistas na reportagem de divulgação científica “A ‘ciência’ da Terra plana”.

- As seleções dos jornalistas levam o leitor a ter uma ideia positiva ou negativa dos(as) terraplanistas? Explique.
- Você diria que essas seleções foram feitas com ou sem intenção de produzir esse efeito?

11. Volte à reportagem “A ‘ciência’ da Terra plana” para responder às questões a seguir.

- O que a expressão “textões conspiracionistas” sinaliza sobre a visão que o jornalista tem de Eric?
- Essa expressão indica que a prática de Eric pode ser considerada científica? Por quê?

Vamos lembrar

Da pauta ao texto

Depois de definida a pauta da edição do jornal, o(a) jornalista vai em busca das informações sobre o assunto, fato ou acontecimento, pesquisando e entrevistando pessoas. Orientado pelo recorte ou pela abordagem que pretende dar à matéria, escolhe o que vai entrar ou não no relato, levando em conta aspectos como a linha de pensamento que o jornal segue, as suas próprias crenças e opiniões e, ainda, o que o(a) leitor(a) espera do jornal e do(a) jornalista. Isso significa que o(a) jornalista faz certas escolhas (de palavras, de imagens, das vozes que entrarão no texto) que dão sinais do que ele(a) pensa a respeito do fato sobre o qual escreveu.

o jornalista usa o termo “teorias conspiratórias”, expressão que é explicada no Glossário. Se julgar pertinente, chame a atenção dos(as) estudantes para isso: teoria conspiratória é um conjunto de ideias e teorias especulativas, normalmente fantasiosas; logo, a expressão “textões conspiracionistas” leva o(a) leitor(a) a crer que Eric não tem muita credibilidade, pois se pauta em teorias fantasiosas.

11b. O texto afirma que Eric ensina ioga por meio período e divulga a nova ordem mundial em tempo integral, além de verter sua obra para vários idiomas. Nenhuma dessas práticas são usuais no trabalho cotidiano de um cientista, que exige observação, questionamento, levantamento de hipóteses, experimentação, análise dos resultados etc.

Atividade 3 – Construindo a reportagem de divulgação científica

1. Releia, a seguir, o primeiro parágrafo da reportagem “A ‘ciência’ da Terra plana” e observe como o jornalista escolheu iniciar a reportagem de divulgação, que constitui o lide da matéria jornalística.

“O termo ‘terrapiplanismo’ virou sinônimo de ‘crendice sem fundamentos que não leva a lugar algum’. A astrologia, nesse sentido, é um terrapiplanismo. A maledicência das vacinas, outro. [...]. Nenhum terrapiplanismo, porém, é mais raso que o próprio terrapiplanismo.”

- a) O conteúdo desse primeiro parágrafo tem a finalidade de informar algo ou opinar sobre algo? Ler o boxe ao lado pode ajudá-lo na análise.
 - b) Considerando o título, o conteúdo da linha fina e a escolha desse tipo de lide, é possível afirmar que os jornalistas estão assumindo uma posição evidente em relação ao assunto? Explique.
 - c) Em toda a primeira parte do texto, os jornalistas se dedicam a apresentar que informações sobre o assunto?
 - d) Observando a estrutura da reportagem, que estratégia os jornalistas usaram para organizar o modo de apresentar as informações?
 - e) Que estratégia os jornalistas utilizam para apresentar as ideias dos(as) terrapiplanistas, a partir do tópico “Terra chata”?
2. Considerando as fontes citadas pelos jornalistas, você considera que a reportagem apresenta informações confiáveis? Explique.
 3. O que você achou da linguagem usada pelos jornalistas? Está adequada ao público da revista?
 4. Volte ao texto e observe as palavras destacadas na cor verde.
 - a) A expressão “pizza gigante” foi usada com que finalidade no texto?
 - b) Qual é a função das demais palavras e expressões destacadas em verde? Poderíamos considerá-las, nesse texto, palavras sinônimas? Por quê?
 - c) Essa metáfora da Terra como uma “pizza gigante” ajudou você a entender melhor a explicação dada?
 - d) Por que, na sua opinião, esse recurso de usar essas diferentes palavras foi adotado pelos jornalistas?

Vamos lembrar

Tipos de lide

O lide jornalístico tem como função introduzir informações importantes sobre o assunto ou fato tratado na matéria jornalística. O lide clássico é aquele que apresenta as respostas às perguntas **o quê?**; **quem?**; **onde?**; **quando?**; **como?**; **por quê?**.

Mas há muitos outros tipos: os que começam com uma citação; com uma narrativa; com frases interrogativas; ou com a definição de um conceito; com a apresentação de um ponto de vista sobre o tema que será abordado, entre outros.

Vamos lembrar

A **sinonímia** ocorre quando as palavras usadas em determinadas situações expressam sentidos parecidos, quando existe relação de semelhança entre elas. Em um texto, por exemplo, é possível usar diferentes substantivos para se referir a um mesmo objeto, criando uma relação de sinonímia entre eles.

1d. O jornalista organizou o conteúdo em tópicos: título, linha fina, introdução e tópicos – Terra chata (que apresenta vários outros subtópicos enumerados); Terra ainda mais chata.

1e. Ele passa a enumerar os tópicos que são controversos para os terrapiplanistas e apresenta o que eles pensam, sob a sigla TP – terrapiplanistas, em oposição às descobertas científicas, sob a sigla VR – vida real.

2. Espera-se que os(as) estudantes considerem que as fontes citadas sinalizam para uma pesquisa diversificada por parte do jornalista que traz nomes representativos dessa visão terrapiplanista e nomes representativos da ciência antiga e moderna, como Eratóstenes e Newton.

3. A linguagem usada segue o padrão culto da língua, mas apresenta um registro formal que visa aproximar o autor do seu público jovem. Além de fazer uso de comparações e metáforas para explicar didaticamente visões e fenômenos (como *pizza gigante*, *elevador gigante*, *bolas do tamanho de cidades*), também recorre ao uso de gírias e expressões mais coloquiais como *perrengue*, *textões*, e a formas dialogais como em *Calma, Amyr* e em *Bom, a gravida de não existe*.

4a. Foi usada para explicar o formato da Terra, segundo os terrapiplanistas.

4b. As demais palavras e expressões destacadas em verde são sempre usadas para fazer referência à ideia do formato da Terra como algo plano. Por isso essas palavras poderiam ser consideradas sinônimas no texto, por remeterem ao sentido de plano.

4c. Resposta pessoal. Professor(a), comente com os(as) estudantes que esse recurso de comparar objetos da ciência com outros da nossa vida cotidiana é muito frequente em textos de divulgação científica, para o aproximar o leitor do conhecimento científico divulgado.

4d. Professor, ajude os(as) estudantes a perceberem que além de contribuir para evitar a repetição de uma mesma palavra que se refere a uma informação-chave do texto, ao longo do desenvolvimento das ideias apresentadas sobre ela, a escolha das palavras que remetem à ideia de Terra plana tem um efeito de humor, que dá leveza ao texto ao mesmo tempo que traz um tom de deboche à ideia de uma Terra plana: *pizza gigante*, versão amassada, forma de disco, Terra chata... Sobre este último termo, “chata”, cabe problematizar os sentidos que a palavra pode assumir e perguntar-lhes: considerando o que é dito neste tópico, você diria que a palavra “chata” pode ser interpretada em mais de um sentido?

35

Atividade 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF89LP02, EF89LP03, EF89LP06, EF89LP29, EF89LP31, EF89LP37)

1a. O primeiro parágrafo (lide) inicia com a apresentação de um ponto de vista sobre o tópico da reportagem: O termo terrapiplanismo é uma crendice sem nenhum fundamento.

1b. Sim, tanto no título quanto na linha fina e no lide, os jornalistas se posicionam veementemente contrários à teoria dos terrapiplanistas: o uso da palavra ciência entre aspas para se referir à Terra plana, no título; a escolha de palavras e expressões, como sandice, “distorcem a realidade”, “injustificável”, “em seus delírios”, completamente inconcebível”, na construção da linha fina; e o posicionamento evidente no lide.

1c. O jornalista apresenta a visão dos terrapiplanistas sobre o formato da Terra, trazendo o nome daquele que representa um marco nos estudos baseados nessa visão, Samuel Rowbotham.

Continua

De olho na imprensa

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP01, EF08LP02)

DE OLHO NA IMPRENSA

Em 1996 foi criado o site **Observatório da imprensa**, como iniciativa do Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor), vinculado ao projeto original do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, da Universidade Estadual de Campinas. Ganhando versão televisiva em 1998, esse canal se constitui como um fórum aberto a leitores, ouvintes, telespectadores e internautas para discutir a cobertura dos fatos pelos veículos de jornalismo (imprensa), analisando parcialidades, imparcialidades, tendências ao sensacionalismo e tratamento ético desses fatos.

Na última década, outros canais foram criados para apoiar a verificação de informações que nos chegam sem fonte ou sobre as quais não temos certeza de sua veracidade ou falsidade. São os chamados **checadores de informação**.

Então, que tal conhecer esses canais e verificar quais foram as últimas notícias investigadas por eles?

Busque por eles usando como expressão-chave “checadores de informação”. Seguem abaixo os nomes dos mais conhecidos que você poderá usar em sua busca. Você deverá consultar ao menos estes três.



Ao investigar os canais, observe: (1) a qualificação ou procedência da equipe responsável pelo canal; (2) o tipo de apuração feita para analisar o grau de seriedade do trabalho de checagem.

Em data marcada pelo(a) professor(a), converse com os(as) colegas:

1. Quais as duas últimas notícias checadas em cada canal consultado? Elas coincidem?
2. Essas notícias foram classificadas como falsas ou verdadeiras? Em que veículo ou canal de interação elas circularam?
3. Você considera a checagem feita confiável? Por quê?
4. É possível verificar ou inferir quais foram ou poderiam ser as consequências, nos casos de veiculação de notícias falsas?

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

■ O quê?

Em grupos, vocês terão como meta produzir uma reportagem de divulgação científica que combata opiniões controversas baseadas em *fake news* e que possam ter impactos nocivos na população em geral. As produções finais poderão ser expostas em um mural de reportagens a ser divulgado na escola. Vocês poderão organizar o mural sob o título “Combatendo as *fake news* na divulgação científica”, ou algum outro da escolha da turma. Poderão, ainda, compor o acervo da biblioteca, como uma coletânea de reportagens, cujo título vocês poderão definir.

Outra possibilidade é publicá-las em alguma rede social da escola ou da turma, criando um *blog* permanente de combate às notícias falsas ou uma seção no *site* da escola para esse fim sob a orientação do(a) professor(a). Se em formato digital, essas reportagens poderão ser enviadas ao público por diferentes canais.

■ Para quem?

O assunto ou fato da reportagem poderá ser de interesse do público jovem da escola ou da sua comunidade ou, ainda, de interesse de um público mais amplo.

Como fazer

Primeiramente, orientada pelo(a) professor(a), a turma será organizada em grupos para a produção da reportagem de divulgação científica. Cada grupo definirá a pesquisa científica e a notícia falsa com impacto social que vai abordar.

Definindo a proposta

1. Definindo temas e recortes temáticos

- Levantem temas sobre os quais circulam *fake news* que o grupo possa ter interesse em investigar. Por exemplo, há mitos e inverdades que circulam sobre alimentos que fazem mal à saúde ou, ao contrário, que curam doenças; sobre a origem de certos esportes; sobre certos fatos históricos; sobre a origem do Homem; sobre vacinas...
- Os grupos também poderão selecionar uma informação que tenham recebido no WhatsApp para checar o que há de verdadeiro e de falso. Ou, ainda, poderão buscar na internet por fatos ou notícias que foram consideradas *fake news*.
- Observem algumas possibilidades de recortes temáticos.
- Vacinas fazem mal à saúde: verdade ou mentira?
- O aquecimento global é fenômeno natural que não pode ser evitado?

Produzindo o texto

(EF09LP04, EF69LP08, EF69LP30, EF69LP35, EF69LP36, EF89LP08, EF89LP09, EF89LP25, EF89LP26, EF89LP28, EF89LP29)

Considerando que estamos tratando do jornalismo de divulgação científica, a proposta está no cruzamento dos campos jornalístico/midiático e de prática de estudos e pesquisa. Nesse sentido, outras habilidades do campo jornalístico também são favorecidas pela proposta: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF89LP09 e EF08LP14.

Os(as) estudantes deverão produzir uma reportagem de divulgação científica que combata opiniões controversas baseadas em *fake news* e que possam ter impactos nocivos na população em geral. Sugerimos que você se articule com os professores das demais áreas de conhecimento e peça colaboração para o processo de planejamento e produção do texto. Eles podem ajudar a definir melhor as condições de circulação dos textos produzidos. Também pode ser uma boa oportunidade para promover uma discussão sobre a possibilidade de a produção se tornar um instrumento de avaliação interdisciplinar, dependendo do recorte temático que cada grupo fará.

Como fazer

Oriente a formação de grupos, propondo agrupamentos de estudantes com conhecimentos heterogêneos da língua. Sugerimos o máximo de quatro pessoas para que a colaboração entre pares seja mais efetiva.

1. Definindo temas

Além dos recortes temáticos propostos, sugira que eles(as) também levantem outros que possam ser de interesse deles, desde que voltados para a esfera científica. Vale a pena sugerir que investiguem nas redes casos de *fake news* recentes nessa esfera. Neste momento também pode ser muito produtivo propor que eles consultem seus professores das outras áreas em busca de novos recortes e também de fontes confiáveis de informação para combater a desinformação.

Produzindo o texto (cont.)

2. Definindo o ângulo da reportagem e as fontes de pesquisa

Para orientar a pesquisa de fontes, articule-se com os professores de outras áreas, encaminhando os(as) estudantes para consultá-los. Além de revistas especializadas no assunto ou de textos de divulgação científica publicados em revistas de divulgação ou de variedades, pode ser importante orientá-los também a consultarem livros didáticos ou de divulgação, buscando aprofundar a investigação para oferecer aos leitores argumentos científicos convincentes visando combater a desinformação. Oriente-os(as) também a tomar notas das informações que considerarem relevantes das leituras feitas ou dos materiais audiovisuais assistidos, acompanhadas de reflexões pessoais que indiquem dúvidas, questionamentos ou posição pessoal sobre o que leu, ouviu ou assistiu.

3. Definindo a mídia em que a reportagem a ser produzida circulará.

Você pode sugerir que busquem exemplos em fontes como **Revista Ciência Hoje** ou **Ciência Hoje das Crianças**, **Revista Qualé**, **Jornal Joca**, **Revista SuperInteressante**, **Galileu** e cadernos dedicados à ciência de jornais e revistas de variedades de grande circulação. Promova uma aula de navegação pelos *sites* desses veículos ou uma consulta ao acervo da biblioteca, se for possível o acesso.

PRODUZINDO O TEXTO

- Agrotóxicos: é possível viver sem eles?
- O impacto causado pelo desmatamento da Amazônia no meio ambiente é pequeno em relação à poluição dos rios e mares pela indústria?

Pesquisa em foco

As ações que você fará neste tópico constituem o que jornalistas chamam de **pauta** e podem ser realizadas ao mesmo tempo, uma vez que a pesquisa pode levar à decisão sobre de que ângulo o fato ou assunto será tratado. Lembre-se de que um texto confiável depende da qualidade das fontes consultadas – sejam pessoas entrevistadas, sejam textos escritos ou multimodais (aqueles construídos com várias linguagens, como vídeos e áudios). É essencial consultar mais de uma fonte para checar informações e avaliar se elas são adequadas para fornecer a informação desejada. Durante a consulta às fontes, será importante adotar procedimentos de registro das informações relevantes, produzindo breves resumos ou resenhas do conteúdo lido.

2. Definindo o ângulo da reportagem e as fontes de pesquisa

- a) Vocês se posicionarão sobre o tema de forma mais explícita ou procurarão ser mais objetivos e imparciais?
- b) Pesquisem o fato ou assunto a ser abordado, buscando diferentes fontes de informação, que podem ser textos escritos, em áudio ou vídeo, para comparar informações.
- c) Ao estudar o fato que foi objeto de *fake news*, lembrem-se de, no estudo da informação considerada falsa ou duvidosa, levantar os itens a seguir.

Qual é o fato ou assunto e quais são as crenças defendidas pelo boato/fonte, fruto de divulgação de *fake news*?

Quais são as consequências e os impactos provocados pela divulgação do boato?

O que as diferentes áreas científicas destacam sobre esse mesmo boato, fruto de divulgação de *fake news*?

- d) Uma das fontes de informação podem ser os canais checadores de informação que você conheceu neste capítulo.

3. Definindo a mídia em que a reportagem a ser produzida circulará

- a) Antes de iniciar a pesquisa e a produção da reportagem, definam a mídia em que vai circular. Será importante que o grupo faça a diagramação do texto na página, prestando atenção à distribuição dos blocos de texto e das imagens.

- b) O grupo poderá revisitar os exemplos dados durante a sequência de atividades e, caso seja necessário, pesquisar outros exemplos em diferentes revistas ou jornais impressos ou digitais, para ter modelos diferentes de diagramação e de composição.
- c) A turma poderá optar pela montagem de um mural (físico ou digital) ou criar um *blog* especialmente para a publicação das reportagens. Neste caso, procurem o apoio dos(as) professores(as) e dos(as) colegas que têm mais familiaridade com a criação desse tipo de canal.
- d) Caso tenham optado por montar um mural ou painel com as reportagens, atente-se a lugar de maior circulação de estudantes, para ter mais garantias de que os textos possam ser lidos por todos.
- e) Pensem em um título para esse mural que chame a atenção dos leitores, enfatizando o caráter das reportagens de contestar *fake news* na ciência.
- f) Se decidiram por organizar as reportagens em uma coletânea para compor o acervo da biblioteca, estudem a possibilidade de reproduzir mais de um exemplar e combinem com o(a) responsável pelo espaço um lugar de destaque para a coletânea, ao menos na primeira semana de divulgação. Vocês podem, ainda, decidir por preparar um evento de lançamento da coletânea que mobilize a escola para o tema *fake news* na ciência e desperte a curiosidade pela produção da turma.
- g) Por último, se a opção foi divulgar em alguma rede social da escola ou da turma, estudem como isso será feito: se todos os textos serão publicados ao mesmo tempo ou se vocês anunciarão uma série de reportagens que serão publicadas ao longo de um mês, por exemplo.
- h) Nos dois últimos casos, será necessário produzir um texto de apresentação da coletânea ou da série de reportagens, o que poderá ser feito coletivamente.

4. Esboçando o texto da reportagem de divulgação impressa ou digital

- a) Uma vez coletadas as informações, planejem como organizá-las, definindo o que vai compor o lide e os demais parágrafos, organizando um esquema do texto que servirá de base para vocês discutirem com seu(sua) professor(a) e também com professores(as) de outras disciplinas, se for conveniente, antes de iniciar a produção propriamente dita.
- b) É recomendado que a reportagem seja acompanhada de fotos e legendas que tenham relação com o assunto tratado. Portanto, será necessário providenciar ao menos uma fotografia que vai compor o texto.

5. Elaborando o texto

- a) Apoiando-se no esquema que o grupo esboçou para o texto, chegou o momento de textualizar, de desenvolver a reportagem de divulgação científica. Para orientar a produção, considerem os critérios da **Ficha de apoio à produção e à avaliação**, no item 6.
- b) Na revisão final da produção, lembrem-se de observar os exemplos estudados e tê-los como referência para a diagramação do texto na página. Em caso de

4. Esboçando o texto da reportagem de divulgação impressa ou digital

Para a seleção de recursos em outras línguas, oriente-os(as) a pedirem ajuda dos professores de outras áreas que poderão orientá-los sobre produção ou busca de infográficos, imagens ou outros dados adequados para atender ao planejamento esboçado da reportagem.

PRODUZINDO O TEXTO

digitalizar o texto, com o apoio de computador, atente para o tamanho da letra ou das fontes para os títulos e o corpo do texto; espaço entre as linhas e entre os parágrafos; boa distribuição de imagem e texto. Os dados numéricos/quantitativos devem ser apresentados em gráficos ou sob a forma de tabelas ou infográficos.

6. Avaliando sua produção

Como esta proposta envolve a organização das produções de toda a turma para a montagem do mural de reportagens, será importante que os grupos troquem suas produções e ajudem a melhorar o texto de todos. Para isso, apoiem-se nos itens da ficha a seguir.

Ficha de apoio à produção e à avaliação da reportagem de divulgação científica

O texto atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

A reportagem produzida atende às condições descritas na proposta da atividade?

2. Adequação às características gerais estudadas do gênero

- a) A reportagem está cumprindo o seu principal papel de informar o(a) leitor(a) sobre o fato ou a pesquisa científica?
- b) A reportagem se refere a fatos, assuntos e pesquisas que possam interessar ao(a) leitor(a) definido(a)?
- c) O título está cumprindo seu objetivo de chamar a atenção, destacando algo sobre o fato noticiado?
- d) O lide da reportagem de divulgação introduz o assunto de modo criativo ou impactante para captar a atenção do(a) leitor(a)?
- e) Em caso de uso de linha fina e de tópicos para organizar o conteúdo do texto, estão adequados ao conteúdo?
- f) A linguagem utilizada na reportagem de divulgação considera o(a) leitor(a) leigo(a) e colabora para aproximá-lo(a) do assunto?
- g) Em caso de uso de comparações ou metáforas para explicar fenômenos ou conceitos, elas foram utilizadas adequadamente para facilitar a compreensão?
- h) As fotos, imagens e/ou infográficos que compõem a reportagem apresentam informações que esclarecem, ilustram ou complementam o assunto tratado na reportagem de divulgação?

- i) A reportagem traz diferentes vozes que evidenciam a consulta de variadas fontes de pesquisa?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

- a) As informações são apresentadas seguindo um determinado ponto de vista ou ângulo?
- b) O texto apresenta dados que procuram contestar/explicar boato difundido por meio de *fake news*?
- c) As vozes foram introduzidas no texto de modo adequado, variando o discurso direto e indireto e o uso dos verbos de elocução?
- d) O texto está bem construído, com os parágrafos bem “costurados” entre si, com uso adequado de recursos coesivos da língua, de modo a facilitar a compreensão?

4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita

O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta escrita?

5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos

- a) As palavras foram escritas de acordo com a ortografia corrente?
- b) Houve uso adequado e intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto, com especial atenção para interrogação, exclamação, aspas e parênteses?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Agora que você finalizou este capítulo, volte a discutir com seus(suas) colegas o que você aprendeu sobre as questões apresentadas na abertura.

1. Como você definiria as *fake news* (notícias falsas) e quais podem ser suas consequências?
2. Quais são os cuidados que devemos ter antes de passar adiante uma informação que recebemos?
3. O que caracteriza a era da pós-verdade?
4. Por que a era da pós-verdade pode favorecer a circulação de discursos de ódio?
5. A divulgação científica é afetada pelas *fake news*? Quais podem ser as consequências para o público?
6. Que características da reportagem de divulgação científica contribuem para que ela seja uma forma de combate às *fake news* na ciência?

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

(EF08LP15), (EF08LP16), (EF67LP23), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP37), (EF69LP12), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP54)

Tema contemporâneo transversal

Meio Ambiente – Educação ambiental e Educação para o consumo.

Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão ler trechos de um romance contemporâneo (**Meia hora para mudar a minha vida**), escrito especialmente para jovens, pela autora portuguesa Alice Vieira. A escolha do texto recai sobre as questões que, com sofisticada elaboração narrativa, em intertextualidade com o **Auto da feira**, de Gil Vicente, a leitura pode suscitar aos(as) jovens: conflitos familiares, namoro, gravidez precoce, e, notadamente, o protagonismo em escolhas centrais para realização pessoal. Relações de intertextualidade e de interdiscursividade serão promovidas entre os dois textos (auto e trechos de **Meia hora para mudar a minha vida**), e entre o auto e a intervenção do artista brasileiro Eduardo Srur, de modo que, na perspectiva dos multiletramentos, a turma possa perceber diferentes linguagens, seus recursos expressivos, e, muito especialmente, diferentes perspectivas críticas que os fazeres artísticos e literários podem provocar no(a) leitor(a)/apreciador(a). A oportunidade de ter contato com a literatura em língua portuguesa feita por escritores de Portugal pode oportunizar também que você, complementarmente, discuta com a turma a influência da cultura portuguesa, junto com a africana e a indígena, em nosso processo de formação e quanto a mesma língua foi ganhando contornos distintos lá, aqui e nas demais localidades em que ela é falada ao redor do mundo. A esse respeito seria bastante interessante selecionar trechos do documentário **Língua – Vidas em português** (2003), com direção do cineasta Victor Lopes, moçambicano de nacionalidade portuguesa que reside no Brasil há 25 anos, e promover a apreciação compartilhada, ou, então, preparar questões de orientação

Capítulo

2

Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea

Observe a reprodução da cena da intervenção artística de Eduardo Srur, leia o texto sobre a peça teatral **Auto da feira**, de Gil Vicente, e procure refletir sobre como cada uma das obras coloca em questão problemas de seu tempo. Depois, participe da conversa que seu(sua) professor(a) promoverá.



Imagem de **Performance dentro de um supermercado**, intervenção de Eduardo Srur (2012).

Quem é?



NUNNO FONSECA/ACERVO PESSOAL

O artista em 2018.

O artista visual **Eduardo Srur** nasceu em 1974, em São Paulo. Sua obra se dedica a interferir nos cenários urbanos, dialogando com a questão ambiental, para alertar sobre problemas como consumo, descarte de resíduos, poluição, entre outros.

Vale a pena assistir!

“A obra revela nossa cultura de excesso e desperdício em relação à comida. O conteúdo do vídeo em exibição, entre alimentos industrializados e superfluos, recria de forma simbólica a relação humana, muitas vezes, distorcida e distante da natureza dos alimentos e do próprio corpo.

O convite à participação das pessoas celebra o encontro entre o público, o artista e sua obra, mas, essencialmente, transforma o espectador em cúmplice da ideia central da instalação: o impulso de consumo que domina a sociedade contemporânea.”

SRUR, Eduardo. **Supermercado**. Disponível em: <http://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/supermercado>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Se você se interessou em conhecer a intervenção, assista ao vídeo que o artista disponibilizou em seu site. Disponível em: <http://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/supermercado>. Acesso em: 5 maio 2022.



EDUARDO SRUR/ACERVO DO ARTISTA

Imagem de **Performance dentro de um supermercado**, intervenção de Eduardo Srur (2012).

42

para que, com autonomia, os(as) estudantes possam assistir a ele integralmente, com apreciação focada e orientada, e participar de uma roda de conversa depois, para trocas de suas percepções e reflexões.

Professor(a), a reprodução de cena da intervenção artística de Eduardo Srur procura provocar nos(as) estudantes uma reflexão sobre as relações de consumo e valores na contemporaneidade, de modo que tenham experiência estética, crítica e reflexiva com temas de seus contextos e, por analogia, entendam o que significou, no contexto medieval, o dramaturgo Gil Vicente levar para o ambiente da “feira”, com as negociações que ali ocorrem, a crítica dos costumes de então. Sugerimos que a leitura dos textos seja feita colaborativamente, com apoio das questões propostas em **Converse com a turma**. Caso seja adequado a seu contexto escolar, seria bastante oportuno explorar o vídeo com a intervenção completa de Srur, no canal do artista na internet, disponível em: <http://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/supermercado>, acesso em: 29 abr. 2022. Observe, ainda, que esse contato inicial com referências ao teatro vicentino visa

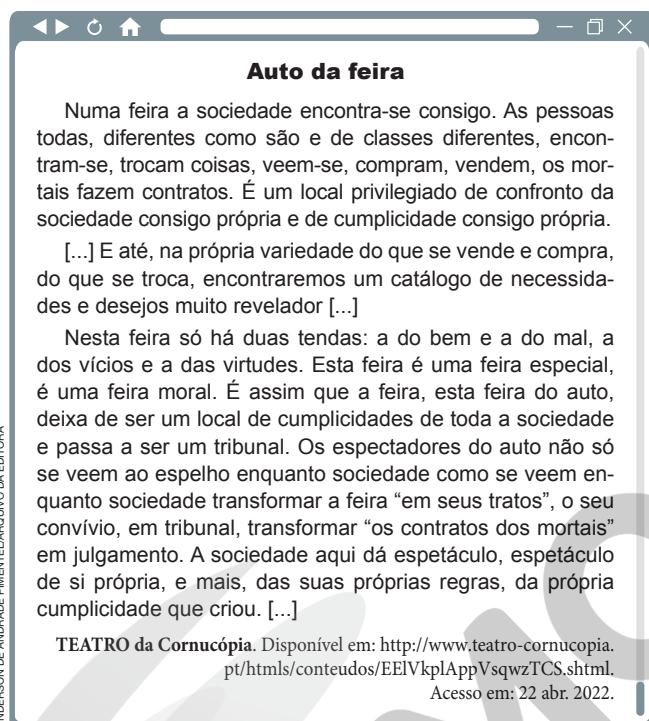
Continua

Há mais de quinhentos anos, o dramaturgo português Gil Vicente escreveu um auto chamado **Auto da feira**. O auto é um gênero que vem da Idade Média, especialmente quando o teatro acontecia dentro das igrejas, com a encenação de passagens bíblicas, e que se tornou bem popular com as produções de Gil Vicente. Em seus textos, predomina a sátira de costumes, com efeitos de humor, como forma de chamar a sociedade para uma moral cristã, uma das visões de mundo predominantes nesse período. O roteiro se desenvolve, como o título já indica, em uma feira, espaço-evento de negociações e trocas de então. Nela, porém, o que se compra e o que se vende são vícios e virtudes. As personagens principais são alegorias, isto é, simbolizam ideias. Uma delas é o Tempo, vendedor de “mercadorias do amor, da razão, justiça, verdade, paz”, com a ajuda do anjo Serafim; a outra, o Diabo, que vende “artes de enganar, e coisas para esquecer o que deviam lembrar”.

A companhia Teatro da Cornucópia 35, de Portugal, encenou esse texto em 1988. No site do grupo, o diretor Luís Miguel Cintra fala do processo do grupo com o texto e sobre os significados que atribui a uma feira, a partir da leitura da peça de Gil Vicente.

Clipe

A companhia Teatro da Cornucópia 35 foi fundada em 1973, em Lisboa (Portugal), por Jorge Silva Melo e Luís Miguel Cintra. Levou à cena alguns dos grandes clássicos de todos os tempos (Gil Vicente, Shakespeare, Tchekov) e abordou textos de muitos gêneros. Sua intenção sempre foi construir um teatro de reflexão, que exercesse função ativa na realidade cultural portuguesa e representasse grande instrumento de pensamento das sociedades. Encerrou suas atividades em 2016.



Auto da feira

Numa feira a sociedade encontra-se consigo. As pessoas todas, diferentes como são e de classes diferentes, encontram-se, trocam coisas, veem-se, compram, vendem, os mortais fazem contratos. É um local privilegiado de confronto da sociedade consigo própria e de cumplicidade consigo própria.

[...] E até, na própria variedade do que se vende e compra, do que se troca, encontraremos um catálogo de necessidades e desejos muito revelador [...]

Nesta feira só há duas tendas: a do bem e a do mal, a dos vícios e a das virtudes. Esta feira é uma feira especial, é uma feira moral. É assim que a feira, esta feira do auto, deixa de ser um local de cumplicidades de toda a sociedade e passa a ser um tribunal. Os espectadores do auto não só se veem ao espelho enquanto sociedade como se veem enquanto sociedade transformar a feira “em seus tratos”, o seu convívio, em tribunal, transformar “os contratos dos mortais” em julgamento. A sociedade aqui dá espetáculo, espetáculo de si própria, e mais, das suas próprias regras, da própria cumplicidade que criou. [...]

TEATRO da Cornucópia. Disponível em: <http://www.teatro-cornucopia.pt/htmls/conteudos/EEIVkplAppVsqwzTCS.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2022.

criar contexto de sentido para a leitura que depois os(as) estudantes farão de trechos do romance juvenil **Meia hora para mudar a minha vida**, que dialoga com o **Auto da feira**, ampliando as experiências da turma com a literatura em língua portuguesa.

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF67LP23)

Professor(a), estas questões favorecem a troca/construção de conhecimentos prévios relevantes para a leitura. Por essa razão, é importante que a seção **Converse com a turma** se configure como uma roda de conversa, envolvendo os(as) estudantes.

1. Resposta pessoal.
2. São respostas possíveis: leite condensado, molhos, sucos, entre outros.
3. Resposta pessoal. Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora e poderá exigir mais mediação. Caso seja necessário, problematize com a turma o que o consumo excessivo desses alimentos industrializados pode causar à saúde e por que possíveis razões, ainda assim, as pessoas os consomem; com que interesses as indústrias os comercializam; o papel que a publicidade tem nisso, para apoiar a percepção de como as escolhas concretizam a intencionalidade. De acordo com Eduardo Srur: “A obra revela nossa cultura de excesso e desperdício em relação à comida. O conteúdo do vídeo em exibição, entre alimentos industrializados e supérfluos, recria de forma simbólica a relação humana, muitas vezes, distorcida e distante da natureza dos alimentos e do próprio corpo”.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)

Resposta pessoal.

5. Resposta pessoal.

6. Resposta pessoal.

Vale a pena assistir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Converse com a turma

1. Que sensações e ideias a imagem da intervenção de Eduardo Srur desperta em você? Por quê?
2. Pelas cores e texturas, que tipos de produtos alimentícios industrializados o artista parece ter despejado sobre si mesmo?
3. Releia o boxe **Vale a pena assistir!** e responda: Que relações você estabeleceria entre essas escolhas do artista e sua intencionalidade com a **Performance dentro de um supermercado**?
4. Estabeleça relações entre a intervenção de Eduardo Srur e o **Auto da feira**. O que você achou de os artistas, cada um nas particularidades de seu tempo, tomarem a ideia dos espaços de negociações, compras e vendas, como oportunidade de reflexão sobre as escolhas que as pessoas fazem? Por quê?
5. Você já conhece Gil Vicente? Já leu ou assistiu a peças inspiradas em seus textos?
6. O que acha de ler um romance da literatura portuguesa contemporânea, escrito especialmente para jovens, e que dialoga com o **Auto da feira**, de Gil Vicente, mas colocando em reflexão escolhas vivenciadas por uma jovem em relação à sua história de vida?

Vale a pena assistir!

Língua – Vidas em português

Se você se interessa em conhecer como a língua portuguesa ganha vida em diferentes grupos culturais, de diferentes lugares do mundo, vale a pena assistir ao documentário **Língua – Vidas em português** (direção de Victor Lopes, Brasil/Portugal, 2003).

Para isso, combine palavras-chave em seu navegador e escolha canais seguros de disponibilização e circulação do filme.

Capa do documentário **Língua – Vidas em português**.



REPRODUÇÃO COSTA DO CASTELO FILMES/
SAMBASCOPE/TVZERO

“Todo dia, duzentos milhões de pessoas levam suas vidas em português. Fazem negócios e escrevem poemas. Brigam no trânsito, contam piadas e declaram amor. Todo dia, a língua portuguesa renasce em bocas brasileiras, moçambicanas, goesas, angolanas, japonesas, cabo-verdianas, portuguesas, guineenses. Novas línguas mestiças, temperadas por melodias de todos os continentes, habitadas por deuses muito mais antigos, e que ela acolhe como filhos. Língua da qual povos colonizados se apropriaram e que devolvem agora, reinventada. Língua que novos e velhos imigrantes levam consigo para dizer certas coisas que nas outras não cabe. Toda noite, duzentos milhões de pessoas sonham em português. Algumas delas estão neste filme.”

TV Zero. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-174906/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

O que você poderá aprender

1. O que as escolhas que você faz, em diferentes situações da vida, falam a seu respeito, seus valores?
2. Como a arte pode ajudar você a refletir sobre suas escolhas?
3. O que a leitura de um romance juvenil contemporâneo da literatura em língua portuguesa pode significar para você?
4. Que relações de sentido você poderá estabelecer entre essa leitura e outros textos da arte e da cultura, de diferentes tempos e linguagens?

Leitura

O trecho que você lerá a seguir abre o romance **Meia hora para mudar a minha vida**, de Alice Vieira. Observe como ele combina voz narrativa e, como em roteiros para teatros, diálogos das personagens, que vão compondo cenas. Observe também o trabalho de linguagem feito para sugerir espaços e suas paisagens sonoras.

Texto 1

Prólogo

— Não tenho estrutura para viver contigo.
Disse ele.
Ela ouviu, claro que ouviu.
Até repetiu a palavra:
— Estrutura...
E sorriu, porque ele nunca utilizava palavras dessas.
Complicadas.
Como se estivesse a ler um discurso.
Ou a falar com o patrão.
Ela ouviu mas não disse nada.
Pensou que ele dizia aquilo por dizer, e que aquelas palavras podiam ser complicadas mas não eram importantes.
Ao princípio, ela também não queria viver com ele.
Ao princípio, a única coisa que ela queria era que ele a abraçasse muito.
Que lhe dissesse que nunca tinha gostado de ninguém como gostava dela.
Que a levasse ao cinema e a deixasse enfiar a cabeça no seu ombro, e chorar muito quando o filme acabava mal, e os heróis eram infelizes para sempre.

Quem é?



A autora em 2018.

Alice Vieira nasceu em Lisboa (Portugal) em 1943. Formou-se em Filologia (Gramática histórica) e trabalhou como jornalista na mídia impressa e na TV, na qual atuou em vários programas infantis. É considerada uma das mais importantes escritoras portuguesas de literatura infantojuvenil, e suas obras foram traduzidas para várias línguas.

ritmo e pausas. Assim, convida um(a) leitor(a) para a voz narrativa (que tem a particularidade de acompanhar, por discurso indireto livre, o universo interno da personagem feminina); uma leitora para as falas diretas da personagem feminina; e um leitor para as falas diretas da personagem masculina. Além disso, seria interessante combinar com a turma toda que participasse, em efeitos de coro, das falas atribuídas à casa da personagem feminina: “— A que horas chegas, Maria Augusta? / — Com quem vais sair, Maria Augusta? / — Com quem estavas ao telefone, Maria Augusta? / — Estás muito calada... Alguma deves ter feito, Maria Augusta! / — Se eu sei que me escondes alguma coisa, Maria Augusta!”. Dessa forma, você permite que a turma tenha contato com leitura expressiva modelar, protagonizada por estudantes, favorecendo a mobilização do interesse pelo texto.

O que você poderá aprender

Professor(a), sugerimos que você chame a atenção dos(as) estudantes para as questões-chave e abra 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 possam avaliar o que aprenderam, bem como projetarem possibilidade de continuarem, com autonomia, a cultivar práticas voltadas para sua formação e inserção no campo artístico-literário.

Leitura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP49, EF69LP53) Professor(a), trabalhe esta seção como uma roda de leitura e oriente três estudantes para se prepararem previamente e colaborarem nesse momento, trabalhando especialmente com eles(as) as vozes do texto, as sugestões de sentidos e a entonação,

Continua

Era tão bonito ser infeliz para sempre no cinema.

A música de fundo tinha muitos violinos e harpas, começava muito baixinho, um leve sussurro e nada mais, mas depois crescia, crescia, e entrava no coração das pessoas, e o coração das pessoas ficava muito apertado, e saíam da sala a acreditar no amor eterno que as esperava cá fora.

Mas cá fora esperava-a apenas uma rua cheia de gatos, com os passeios sujos dos restos de comida que as velhas lá punham para eles. E um casarão de paredes cor-de-rosa, mas cinzento por dentro.

Cá fora as vizinhas ficavam do lado de lá dos vidros da janela acenando-lhe, para que ela visse que elas a tinham visto.

Ela não queria pertencer àquelas ruas, àquelas vizinhas, àqueles gatos, àquela vida.

Nem sequer ao casarão cor-de-rosa, sempre tão escuro, com as janelas que não se abriam nunca, e pó acumulado sobre os móveis, os quadros, os tapetes, os mármore, os pais.

Parecia que a casa inteira lhe vigiava os passos, as palavras, os gestos, os silêncios.

— A que horas chegas, Maria Augusta?

— Com quem vais sair, Maria Augusta?

— Com quem estavas ao telefone, Maria Augusta?

— Estás muito calada... Alguma deves ter feito, Maria Augusta!

— Se eu sei que me escondes alguma coisa, Maria Augusta!

Por isso, no dia em que ele entrou na sua vida, ela teve a certeza de que tudo iria ser diferente.

Ele chegava, ela esquecia tudo.

Olhava para ele e nem se sentia cansada.

Sempre tão cansada, sempre com tanto frio.

— Nasceste com sangue fraco... — dizia-lhe a mãe muitas vezes. — Herdaste isso da família do teu pai, claro.

O pai ouvia e não dizia nada.

O pai nunca dizia nada. Metia-se na biblioteca, entre as garrafas de cristal e os charutos, e as pessoas esqueciam-se dele.

E ele esquecia-se das pessoas. Até dela.

E ela olhava para tudo e para todos e esperava que alguma coisa importante rompesse por dentro dos seus dias.

Até que ele apareceu.

Agora ela saía de casa, entrava no café onde ele a esperava, e esquecia tudo.

Conseguia até esquecer a **telefonía** sempre em altos berros.

E as moscas a passearem nas mesas pouco limpas, porque não havia dinheiro para pagar a empregados.



SIMONE ZASCHI/ARQUIVO DA EDITORA

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

Glossário

Telefonia: em Portugal, o mesmo que rádio.

E o cheiro a aguardente, a **rebuçados** para a tosse, a bolos da véspera esfarelado-se nas mãos das velhas do bairro.

Esquecia tudo, tudo, tudo.

Mesmo as palavras estranhas que, de repente, ele começou a dizer.

Ela abanava a cabeça e sacudia-as para muito longe.

Eram tão mentirosas, as palavras.

E tão complicadas.

Ela olhava para ele e não pedia mais nada senão as suas mãos no seu cabelo, o cheiro do seu *after-shave* a misturar-se com o cheiro do seu perfume.

Não pedia mais nada senão que ele a levasse para muito longe dali.

Por isso nem ouvia as palavras.

Por muito que ele as repetisse.

Como agora.

Nesta manhã em que ela tem uma Coisa muito importante para lhe dizer.

Uma coisa que — ela tem a certeza — o vai fazer muito feliz.

Estavam sentados, como sempre, à mesa do café, a música também como sempre aos berros no rádio sobre o balcão.

Ela tinha pedido a meia de leite, ele não tinha pedido nada, e olhava apenas para a porta e para o balcão e para o teto e para as outras mesas, como se ela nem estivesse na sua frente.

Ela sabe que tem de escolher muito bem as palavras.

Que tem de lhe dizer, antes de mais nada, que talvez ao princípio a vida vá ser difícil, mas...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

que tudo se há-de resolver, e que...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

o principal é gostarem muito um do outro, e que isso...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

resolve todas as dificuldades, ela vai deixar o sonho (“a loucura”, diz a mãe) do teatro, e há-de arranjar emprego e...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

não importa o que os outros dizem porque...

— O quê??

De repente percebeu que ele estava a falar.

Que, enquanto ela sonhava com as belas palavras que lhe iria dizer antes de lhe dar a grande notícia, ele falava, falava, ele repetia sempre a mesma frase, a mesma estranha, inexplicável, assustadora frase:

— Eu não tenho estrutura para viver contigo.

Só agora ela tinha entendido.

Glossário

Rebuçados: pequenas guloseimas doces; balas.

After-shave: como se costuma chamar a loção usada pelos homens após fazer a barba (do inglês: *after*, “após”, e *shave*, ato de “barbear-se”).



SIMONE ZASCHI/ARQUIVO DA EDITORA

Leitura (cont.)

Primeiras impressões

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que se trata de uma jovem que mora com os pais, que parecem não ter diálogo com a filha, mas apenas relações de controle e ameaças de punição. Ela não trabalha e sonha fazer teatro, o que não parece ser aprovado pela mãe. Não há referências que permitam concluir que ela estude.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que é possível inferir que é um jovem que trabalha, graças à comparação que ela faz sobre sua fala no momento “Ou a falar com o patrão”; possivelmente de família com valores diferentes dos da família dela, como se deduz da passagem “E a tua família é muito diferente da minha, nunca me iriam aceitar...” e que pretende ir trabalhar com o irmão mais velho na Suíça. Não há referências que permitam concluir que ele estude.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Os parágrafos: “Mas cá fora esperava-a apenas uma rua cheia de gatos, com os passeios sujos dos restos de comida que as velhas lá punham para eles. E um casarão de paredes cor-de-rosa, mas cinzento por dentro. Cá fora as vizinhas ficavam do lado de lá dos vidros da janela acendendo-lhe, para que ela visse que elas a tinham visto.

Ela não queria pertencer àquelas ruas, àquelas vizinhas, aqueles gatos, àquela vida.”

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes infiram que são namorados.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que não.

Ficaram ambos em silêncio, olhando-se.

— E isso quer dizer exatamente o quê? — perguntou ela, soletrando as palavras muito baixinho, como se de repente até a sua própria voz lhe metesse medo.

Ele olhou para o teto, para as moscas, para as velhas nas outras mesas, e encolheu os ombros:

— Quer dizer isso mesmo. Que não estou preparado para viver contigo, para ter uma família, para criar responsabilidades.

Outro silêncio.

— Acho que ainda sou muito novo. E tu também és muito nova. E a tua família é muito diferente da minha, nunca me iriam aceitar... Para que arranjar já problemas? Temos é que gozar a vida... conhecer outras pessoas... O meu pai casou aos 40 e ainda foi muito a tempo...

Mais um olhar pelas manchas do teto.

— O meu irmão que vive na Suíça ligou-me. Quer que eu vá para o pé dele. Parece que tem lá um ótimo trabalho para mim. E a gente não pode desperdiçar estas oportunidades, não é?

Esperou que ela respondesse e então lá deixou de olhar para o alto, decidindo-se finalmente a encará-La de frente.

— Não é? — repetiu.

Mas na sua frente havia apenas uma cadeira vazia.

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*.

São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 11-15.

Glossário

Ir para o pé de: ir para junto de.

Primeiras impressões

1. De que modo podemos resumir a vida da personagem *ela*: como parece ser sua convivência com a família? Ela estuda? Trabalha? Que carreira deseja seguir?
2. E sobre a personagem *ele*: que informações são dadas ou podem ser inferidas?
3. Que parágrafos expressam como a personagem *ela* significa o lugar em que mora e suas relações com a vizinhança?
4. Que tipo de relacionamento possivelmente vincula as personagens *ela* e *ele*?
5. Elas conseguem dialogar nesse encontro?

O texto em construção

Organize-se em duplas e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber o trabalho de linguagem e seus efeitos na narrativa.

1. Releia o trecho seguinte e o boxe de conceito sobre enumeração.

“Ela não queria pertencer àquelas ruas, àquelas vizinhas, àqueles gatos, àquela vida.

Nem sequer ao casarão cor-de-rosa, sempre tão escuro, com as janelas que não se abriam nunca, e pó acumulado sobre os móveis, os quadros, os tapetes, os mármore, os pais.”

Enumeração

É uma figura de linguagem que consiste em organizar, por adição, referentes que tenham relações de sentidos entre si.

- a) Qual elemento causa estranhamento na enumeração dos objetos que havia no casarão escuro?
- b) Quais efeitos de sentido o uso desse elemento na enumeração provoca?

2. Leia o boxe de conceito para lembrar os modos de apresentar as vozes das personagens na narrativa.

As vozes das personagens nas narrativas

Quando a fala da personagem é representada de forma direta, como se a própria personagem “falasse” no texto, temos o **discurso direto**. Quando o(a) narrador(a) fala pela personagem, mas usando um verbo que indica claramente que a fala é de outro(a) (*disse, falou, comentou, protestou etc.*), temos o **discurso indireto**. Quando se mistura na fala do(a) narrador(a) uma fala da personagem, temos o **discurso indireto livre**. O uso de um ou outro jeito de introduzir as falas das personagens são escolhas de quem escreve, conforme o efeito que ele(a) quer que o texto provoque no(a) ouvinte, leitor(a), espectador(a).

- De qual personagem, por discurso indireto livre, o(a) narrador(a) assume o ponto de vista?

3. Releia:

“Nesta manhã em que ela tem uma Coisa muito importante para lhe dizer.

Uma coisa que — ela tem a certeza — o vai fazer muito feliz.

Estavam sentados, como sempre, à mesa do café, a música também como sempre aos berros no rádio sobre o balcão.

Ela tinha pedido a meia de leite, ele não tinha pedido nada, e olhava apenas para a porta e para o balcão e para o teto e para as outras mesas, como se ela nem estivesse na sua frente.

O texto em construção

1a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP37, EF69LP54) Espera-se que os(as) estudantes percebam que os pais são o único referente que não remete a coisas materiais da casa.

1b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP37, EF69LP54) Professor(a), essa questão é intencionalmente desafiadora e pode exigir mais mediação. Caso seja necessário, faça problematizações que apoiem os(as) estudantes no resgate do que analisaram antes quanto às relações entre a personagem feminina e seus pais, muito especialmente à falta de um diálogo verdadeiro, que fica expressa na “coisificação” dos pais, como se fossem apenas objetos ao redor da jovem.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Espera-se que os(as) estudantes percebam que o(a) narrador(a) assume o ponto de vista da personagem feminina, expressando em sua fala, por discurso indireto livre, pensamentos e falas internas da personagem.

Leitura (cont.)

O texto em construção (cont.)

3a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que, considerando o fato de que eles eram namorados e o cuidado com que ela está escolhendo como contar, com antevisão das dificuldades e da possível avaliação negativa de outros, muito possivelmente se trata de uma gravidez.

3b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF08LP16)

Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora e deve exigir mais de sua mediação. Caso seja necessário, explore com a turma o trecho de modo que percebam, pela própria disposição da fala da personagem feminina nos parágrafos e pelo uso das aspas, o cruzamento de falas, com a fala da personagem masculina, em voz alta, interrompendo, várias vezes, o discurso indireto livre, em que a fala da personagem feminina, interna e silenciosa, vai tentando se compor.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que nesse momento as personagens estão com expectativas distintas de vida: ela quer sair da casa e do bairro e viver com ele; ele acha que é jovem para viver com ela e pretende trabalhar em outro país.

Ela sabe que tem de escolher muito bem as palavras.
Que tem de lhe dizer, antes de mais nada, que talvez ao princípio a vida vá ser difícil, mas...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

que tudo se há-de resolver, e que...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

o principal é gostarem muito um do outro, e que isso...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

resolve todas as dificuldades, ela vai deixar o sonho ('a loucura', diz a mãe) do teatro, e há-de arranjar emprego e...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

não importa o que os outros dizem porque...

— O quê??"

a) O que possivelmente ela quer dizer a ele? Em que informações do texto você se apoiou para fazer essa inferência?

b) Considere o modo como as falas das personagens são apresentadas nesse trecho. O que você percebe? Como a pontuação contribui para sugerir isso?

4. Conclua: Por que o diálogo entre as personagens não avança?

Conhecendo as personagens

No trecho a seguir, capítulo 3 de **Meia hora para mudar a minha vida**, a trama se passa em um espaço chamado "a feira", uma construção que funciona tanto como casa de artistas quanto como teatro de um bairro. Nela, todas as noites, as pessoas da comunidade se reúnem para assistir à encenação da peça de Gil Vicente, o **Auto da feira**. A identidade dos(as) artistas com o texto de Gil Vicente é tanta que todos(as) se conhecem pelos nomes das personagens que representam. Vale a pena prestar atenção nesses nomes:

- Sr. Vicente, o dono da casa/teatro, é conhecido como Mercúrio. Na peça de Gil Vicente, Mercúrio faz o prólogo para chamar a atenção dos(as) espectadores(as), satirizando práticas de adivinhação baseadas na observação dos astros, que eram muito comuns na época em que o texto foi escrito.
- Vicente Luís, filho de Sr. Vicente, vive a personagem Diabo, que você já sabe o que tenta vender na feira vicentina, não é mesmo?
- Teresa não tem outro trabalho além do que faz no teatro e por isso cozinha para todos(as) da casa. Ela tem a particularidade de gostar muito de canções brasileiras. Interpreta a personagem Justina, uma das moças que frequentam a feira e que ao receber gracinhas de um comprador ("Vós, rosa do amarelo manhã, tendes aí queijadas?") o despacha prontamente: "Tenho vosso avô marmelo! Conhecei-lo?"; no trecho que você lerá ela participará bastante.

Conhecendo as personagens

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP53, EF69LP49) Professor(a), sugerimos que você organize a seção em duas aulas: uma aula para a exploração conjunta do tópico **Conhecendo as personagens** e outra para a leitura compartilhada do texto. Observe que se trata de um texto bastante elaborado, com várias vozes, e um jogo de relações intertextuais com o **Auto da feira**, de Gil Vicente, e que a significação dele por parte dos(as) estudantes, de maneira prazerosa e reflexiva, exigirá mediação diferenciada. Nesse sentido, escolha um grupo de sete estudantes e distribua entre eles(as) as vozes que integram o texto: 1. narrador; 2. A-mais-velha; 3. A-mais-nova; 4. Justina; 5. Diabo; 6. Mercúrio; 7. A mãe. Trabalhe com eles(as) previamente o texto e oriente-os(as) a ensaiarem leituras expressivas das falas, usando a entonação, o ritmo, as pausas, com intencionalidade. Como o texto é uma narrativa que explora criativamente recursos de teatro, há várias indicações que favorecem essa leitura, como a de que o Diabo falou com “letras maiúsculas. Muito, muito maiúsculas”. Com essa estratégia você tanto oferece, com leveza e ludicidade, uma leitura modelar do texto como implica os(as) estudantes como protagonistas em relação às aprendizagens da turma toda.

Além dessas personagens, no auto de Gil Vicente há uma sátira de casais que vão à feira: Branca-a-Brava é considerada de gênio difícil pelo marido, Amâncio Vaz. Já o amigo de Amâncio, Diniz Lourenço, é casado com Marta-a-Mansa, que ele considera “mole e desajeitada”. Assim, os casais parecem invertidos.

Você se lembra que, na leitura do prólogo, deixamos a jovem Maria Augusta com o sonho de fazer teatro? Na casa, ela interpretará Branca-a-Brava e aparecerá no final do trecho que você vai ler.

Também será citado no trecho o **Tempo**, que no começo deste capítulo você conheceu e sabe que, ajudado pelo anjo Serafim, tenta vender virtudes, em concorrência com os vícios vendidos pelo Diabo.

Por fim, há em **Meia hora para mudar a minha vida** uma personagem que não existia no auto, mas que nesse trecho, em especial, será fundamental para os efeitos de humor do texto: um cachorro, que acabou sendo batizado com o nome de Amâncio Canito.

Acompanhe a leitura do texto e procure inferir quem são as personagens que aparecem logo no início do capítulo e vão visitar a casa/feira, refletindo sobre as questões: Qual deve ser a profissão delas? Por que foram até a casa/feira? Que preconceitos elas parecem ter?

Busque refletir também sobre o modo como os(as) artistas da casa vivem, observando como se relacionam com as personagens da peça de Gil Vicente, os valores que os(as) unem no dia a dia e como isso se manifesta em suas falas e ações.

Capítulo 3

Foi por essa altura que Elas apareceram pela primeira vez.

Alguém lhes tinha feito chegar aos ouvidos que havia uma criança a viver “sem as condições mínimas de que toda a criança necessita para o seu pleno desenvolvimento intelectual e físico”, como ambas repetiam.

Chegaram as duas a meio da manhã.

Devem ter procurado a porta da entrada — mas a Feira tinha muitas portas, e varandas, e **alpendres**, e escadas, e **patamares**, mas uma porta dava para a **arrecadação**, outra dava para a **casa de banho** do pessoal, outra para a casa de banho do público, e outra dava para a carpintaria, e outra para os camarins, e outra para a sala das taças e troféus, e outra para a sala das reuniões — e era complicado atinar com a entrada certa.

Devem ter visto uma porta entreaberta — a porta da cozinha só se fechava à noite —, bateram com os nós dos dedos no vidro, e uma delas gritou lá para dentro:

Glossário

Alpendres: pátios cobertos.

Patamares: espaços amplos entre dois lances de escada ou no seu topo.

Arrecadação: no contexto, lugar onde se arrecadam e/ou guardam coisas; depósito.

Casa de banho: em Portugal, o mesmo que banheiro.

Está gente em casa?

— Está sempre gente em casa! — respondeu Justina, aproximando-se.

Como era a que tinha menos falas à noite, e não tinha emprego de dia, Justina encarregava-se da comida, e de manter a Feira a funcionar.

Olhou para aquele par (“aquele par de jarras!”, diria mais tarde, recordando a cena), A-Mais-Velha muito alta e magra, A-Mais-Nova baixinha e **anafada** (“pareciam saídas de um **livro de banda desenhada**...”, dizia sempre o Diabo), e perguntou-lhes o que queriam.

Elas nem responderam, porque ficaram logo de olhos arregalados assim que viram a **alcofa** no meio da cozinha, guardada por Amâncio Canito.

— É muito mansinho... — disse Justina.

— É seu?

— É de toda a gente...

— De toda a gente? Como assim, de toda a gente? — exclamou A-Mais-Velha.

— Quero eu dizer que não tem dono...

— Não tem dono???

— Não.

— Mas não tem dono, como?

— Então, o que é que quer dizer que não tem dono?

— Quer dizer que não é de ninguém!

— O quê? Foi abandonado?

— Acho que sim...

— “Acha”??

— Pelo menos até hoje ninguém o reclamou.

— Então e vocês não comunicaram às autoridades?

Não disseram nada a ninguém?

A-Mais-Velha parecia em estado de choque.

Justina encolheu os ombros:

— Ora... Comunicar para quê, não me dizem?

— Para quê???

— Sim, para quê? ... A polícia aqui do bairro quer lá saber se os cães são abandonados ou não...

— Cães?! Mas quem é que falou aqui de cães? Então Justina olhou para Elas.

E Elas olharam para Justina. E apontaram para o berço:

— O que nós perguntamos foi se esta criança era sua! Justina deu uma gargalhada:

Glossário

Anafada: bem nutrida, gorda.

Livro de banda desenhada: livro de história em quadrinhos.

Alcofa: espécie de berço portátil feito de alcofa (sacola usada para fazer compras, em geral feita de folhas de palmeira trançadas) e acrescido de forro acolchoado.

— Ai valha-me o meu avô **marmelo!**

Os olhos das mulheres cada vez se abriam mais.

Justina não parava de rir.

Queria falar e nem podia:

— Desculpem, desculpem... não façam caso... Isto é uma coisa que eu digo... quer dizer, o Gil Vicente é que diz... ah, ah... eu a pensar que... ah, ah... que era do Amâncio Canito que estavam a falar e afinal... ah, ah, ah...

— Do Amâncio quê?

— Nada, nada... Foi uma confusão...

— Tudo aqui é uma confusão... — murmurou A-Mais-Velha. — Mas vamos lá saber, a criança é de quem?

— A criança é de Branca-a-Brava — disse Justina, tentando recompor-se.

— De quem??

As duas mulheres continuavam de cabeça à roda.

Tinham-nas avisado de que as pessoas daquela casa eram todas meio estranhas.

Mas ninguém lhes tinha dito que eram doidas varridas.

— A mãe está lá dentro a dormir — disse Justina.

— Sabem como é... Aqui nunca ninguém se deita antes das duas ou três da manhã... E como ela tem trabalho logo à noite, e está muito fraca... tem de dormir mais.

— Pois é, mas vai ter de a acordar, porque precisamos de ter uma conversa.

— Isso é que eu não acordo! Quando ela não dorme as horas todas fica impossível de aturar! E se logo à noite não está em forma, engana-se, começa a tremer, troca as falas, não ouve as deixas, e depois já se sabe o que acontece: o Mercúrio chateia-se, grita com toda a gente, e acaba sempre por sobrar para mim.

As mulheres cada vez percebiam menos.

— Mercúrio?... O... Mercúrio... chateia-se?

— O patrão — disse Justina. — Muito bom, não desfazendo, mas quando **está com os azeites**.

— E... esse tal... Sr. Mercúrio... É o pai da criança? — perguntou A-Mais-Velha.

A-Mais-Nova parecia muda. Muda e espantada.

Glossário

Marmelo: o fruto do marmeleiro.

Estar com os azeites: expressão popular que significa estar irritado, aborrecido.

Justina deu outra gargalhada, aquela gente só lhe fazia perguntas **parvas**, como é que ela podia responder-lhes a sério?

— Pai da criança? Mas qual pai da criança! O Mercúrio é pai do Diabo, que já não é criança nenhuma, mas olhem que às vezes até parece...

— Pai do Diabo?! — exclamaram ambas.

— Ai, vamos embora que me estou a sentir mal... — disse, baixinho, A-Mais-Nova. — Voltamos cá noutro dia.

— Estás-te a sentir mal porque te **atafulhas** de bolos logo de manhã! — **barafustou** A-Mais-Velha.

— Não é nada disso... — murmurou a outra. — Estou mesmo mal.

— Aguenta. Isto tem de se resolver hoje. Sabe-se lá que sinistros rituais se fazem nesta casa com esta criança!

— Sinistros quê? — perguntou Justina, também sem perceber nada. Aquelas duas de certeza não regulavam bem da cabeça.

Se calhar, o melhor era mesmo chamar o Mercúrio, para que tudo se resolvesse.

Entretanto A-Mais-Nova tinha puxado uma cadeira para se sentar.

— Essa não! — gritou Justina.

Acrescentando logo de seguida, em voz mais branda:

— Essa é a cadeira do Tempo.

As mulheres já nem reagiram.

— O Tempo trepa aí para cima para dizer...

E Justina afinou a voz:

— “Toda a glória de viver das gentes é ter dinheiro e quem muito quiser ter cumpre-lhe ser primeiro o mais ruim que puder...”

Deu uma risadinha:

— Tá bem visto, não tá? e depois explicou:

— Eu sei tudo o que eles dizem...

— Eles?... — as duas mulheres cada vez entendiam menos.

— Pois. Mas ontem o Tempo trepou com força demais e partiu uma perna.

— O... Tempo... partiu uma perna? — A-Mais-Nova estava cada vez mais atarantada.

Glossário

Parvas: pouco inteligentes, tolas.

Atafulhas: enche demais (o estômago), empanturra-se.

Barafustou: debateu, esperneou. No texto, quer dizer esbravejar, ralhar.

Nova gargalhada de Justina, que imediatamente se apressou a bater com o nó dos dedos na madeira para mandar o azar para bem longe:

— O diabo seja cego, surdo, mudo, paralítico e tudo! Nem digam isso a brincar, senhoras! Se o Tempo partisse uma perna quem é que o ia substituir?

— Calculo... Deve ser um problema substituir o Tempo...
— murmurou A-Mais-Nova, que continuava sem perceber nada.

— Não! A cadeira é que partiu uma perna. Está aí encostada que é para ver se o Diabo a arranja. O Diabo tem muito jeito para estas coisas, é muito bom de mãos.

A-Mais-Velha tossicou sem vontade nenhuma, só para impor algum respeito e ordem na conversa.

— Bom, mas afinal, vamos lá a saber: onde está o pai da criança?

— O... o pai... o pai da criança... — e Justina andava às voltas, sem saber o que responder.

— Que é que tem o pai da criança? — ouviu-se então a voz do Diabo, aproximando-se.

O Diabo a falar com todas as letras maiúsculas. Muito, muito maiúsculas.

E quando o Diabo falava com letras maiúsculas era porque não estava para brincadeiras.

Era porque estava Diabo da ponta dos pés à ponta dos cabelos.

Diabo por dentro e por fora.

Diabo no papel e Diabo fora dele.

— Nada... — respondeu logo A-Mais-Velha, como se de repente sentisse grande pressa em acabar com aquela fantochada. — Queríamos apenas saber se a criança tem pessoas que cuidem dela... tá a ver?... se a família é emocionalmente bem estruturada... tá a ver?... se tem os mínimos necessários para o seu correto desenvolvimento... tá a ver?... se todos os parâmetros necessários se conjugam no sentido de...

Mercúrio, que também se tinha aproximado, cortou-lhe o discurso:

— Minha senhora, esta família não tem os mínimos, esta família tem os máximos! É assim a modos como os faróis de um automóvel numa autoestrada...

— Claro, nós só...

Glossário

Parâmetros: limites ou margens fixadas; normas, padrões.

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a), sugerimos que esta seção seja realizada oralmente, no coletivo, configurando-se como uma roda de leitura. Procure envolver diferentes estudantes, circulando sempre a palavra.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que *Elas* parecem ser funcionárias públicas responsáveis por identificar situações de risco a crianças e que foram à casa por terem recebido denúncia de que havia uma criança a viver “sem as condições mínimas de que toda a criança necessita para o seu pleno desenvolvimento intelectual e físico”.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

O de que as pessoas daquela casa eram todas meio estranhas.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF08LP16)

- Espera-se que os(as) estudantes percebam que ela tem uma visão estereotipada sobre família, como se todas tivessem que funcionar de acordo com um mesmo parâmetro, com uma mesma composição.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que não.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que Justina não sabe o que responder porque possivelmente não tem essa informação.

Mas Mercúrio ia lançado:

— Esta criança tem pai e tem mãe e tem avó e tem tios e tem primos e se for preciso... como é que é? ... parâmetros? — arranja-se já uma dúzia deles. Parâmetros é o que mais há nesta casa.

Fez uma pausa, e rematou:

— Tá a ver?

Elas ficaram sem saber o que dizer, olharam para a papelada que traziam, olharam uma para a outra, tomaram umas notas, A-Mais-Nova limpou o suor que lhe escorria pela cara abaixo — e acabaram por avisar que, dali a um mês, voltariam para ver como é que as coisas estavam a correr.

Dali a exatamente um mês. Nem mais um dia, nem menos um dia.

O Diabo e Mercúrio foram acompanhá-Las à porta, para terem bem a certeza de que se iam embora.

Amâncio Canito ainda rosnou junto das pernas de uma delas, mas Justina deu-lhe uma canelada e ele enfiou-se na cozinha a ganir.

Depois voltaram para dentro de casa e fez-se um silêncio muito grande.

Foi no meio desse silêncio que se ouviu um fio de voz, vindo do fundo da cozinha.

A minha mãe tinha acordado com a barulheira, e levantara-se para ver que discussão era aquela.

Olhou em silêncio para todos.

— Obrigada.

Foi tudo o que conseguiu dizer.

Esta era uma história que a minha mãe me estava sempre a contar. Ainda hoje a sei de cor.

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 27-34.

Glossário

Lançado: direcionado, focado.

Primeiras impressões

1. O que você inferiu sobre as personagens **Elas**: em que trabalham? Por que foram à casa/feira?
2. Com que preconceito sobre as pessoas que moram na casa/feira elas chegaram?
3. Consulte no **Glossário** os sentidos possíveis para a palavra **parâmetro**.
 - Ao usar essa palavra, o que a personagem A-Mais-Velha revela sobre a visão que tem de família?
4. **Elas** e Justina compreendem-se no diálogo?
5. Que reações a pergunta “onde está o pai da criança?” provoca em Justina? Explique sua resposta.

O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber o trabalho de linguagem e seus efeitos na narrativa.

1. Como o uso da letra maiúscula em **Elas** contribui para caracterizar as personagens?
2. Leia o boxe:

Tipos

São personagens sem profundidade psicológica que agem sempre da mesma forma, tipificando suas ações. Por isso suas características são facilmente reconhecidas pelo(a) leitor(a)/espectador(a).

Em Gil Vicente, os nomes de personagens como Branca-a-Brava contribuem para tipificar as personagens, torná-las tipos, de modo que o(a) leitor(a)/espectador(a) já saiba pelo nome o comportamento que será caricatural.

- Explique como a autora de **Meia hora para mudar a minha vida** se vale desse mesmo procedimento para tratar das personagens **Elas** no trecho que você leu.

3. Releia:

“Elas nem responderam, porque ficaram logo de olhos arregalados assim que viram a alfofa no meio da cozinha, guardada por Amâncio Canito.

— É muito **mansinho**... — disse Justina.
— É seu?”

- a) A quem se refere Justina com a palavra *mansinho*?
 - b) E sobre quem a personagem A-Mais-Velha pensa que ela está falando?
 - c) Explique como essa estratégia de as personagens significarem de maneiras distintas um mesmo referente acontece praticamente em todo o diálogo entre **Elas** e Justina.
4. Com quais falas de personagens do auto de Gil Vicente Justina brinca na conversa?
 - Como isso contribui para a cumplicidade com o(a) leitor(a) e para os efeitos de humor no texto?
 5. Em que momento do diálogo entra o Diabo?

6. Releia:

“— Que é que tem o pai da criança? — ouviu-se então a voz do Diabo, aproximando-se.

O Diabo a falar com todas as letras maiúsculas. Muito, muito maiúsculas.”

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

• Espera-se que os(as) estudantes percebam que nos nomes das personagens A-mais-velha e A-mais-nova já estão caricaturados seu comportamento: a mais velha sempre com ações e falas mais enérgicas, e a outra mais submissa a suas decisões. Como são comportamentos esperados e repetidos, as personagens estão tipificadas, isto é, são tipos.

3a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15) Espera-se que os(as) estudantes percebam que Justina se refere ao cachorro, Amâncio Canito.

3b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP15) Espera-se que os(as) estudantes percebam que A-mais-velha imagina que ela se refere à criança dentro da alfofa.

3c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Espera-se que os(as) estudantes percebam que, na continuidade do texto, Justina falará dos(as) demais atores(atrizes) que vivem na casa chamando-os(as) pelos nomes das personagens que o interpretam: Mercúrio, o Diabo, o Tempo, e isso não será compreendido pelas personagens *Elas*, que dão a esses referentes outros sentidos.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32) Espera-se que os(as) estudantes percebam que ela brinca com a fala original de sua própria personagem “Tenho vosso avô marmelo! Conheci-lo?”, que ela transforma em “— Ai valha-me o meu avô marmelo!”, e que também cita uma fala da personagem Tempo: “— Toda a glória de viver / das gentes é ter dinheiro / e quem muito quiser ter / cumpre-lhe ser primeiro / o mais ruim que puder...”, quando comenta por que o pé da cadeira se quebrou.

• **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)** Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora. Dialogando com as contribuições dos(as) estudantes, ajude-os(as) a perceberem que a narrativa traz como implícito o reconhecimento que o(a) leitor(a) é capaz de fazer dessa alusão e citação do texto de Gil Vicente, tornando-o(a) cúmplice da brincadeira de Justina, na medida em que as personagens *Elas* não têm a mesma possibilidade de significar essas falas, pois já demonstraram não ter conhecimento da peça e de suas personagens.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Quando a personagem A-mais-velha pergunta pelo pai da criança.

O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e resolução dessas questões, que tratam de aspectos da textualidade da narrativa, e que depois haja um momento de discussão coletiva das questões. Oriente-os(as) a retomarem e a lerem passagens do texto para analisarem o que se pede.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora. Caso seja necessário, faça problematizações que ajudem os(as) estudantes a perceberem que o uso de maiúsculas confere certa importância à palavra, designando nomes próprios no texto; um tanto ironicamente, a maiúscula é usada em um pronome, o que pode ser relacionado à ideia de poder que as personagens têm sobre os(as) demais, como representantes do Estado, com possibilidade de interferir na vida de famílias.

O texto em construção (cont.)

6a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP34)

Resposta pessoal. Professor(a), dialogando com os conhecimentos da turma, garanta a compreensão de que as letras maiúsculas indicam falas que devem ser interpretadas com mais intensidade e altura.

6b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

Professor(a), essa questão é intencionalmente desafiadora e poderá exigir mais de sua mediação. Caso seja necessário, ajude a turma a perceber como a fala mais intensa e alta é um jeito de impor limite à ação das personagens no momento em que **Elas**, em sua perspectiva, identificavam uma possível fragilidade na criação da criança (a ausência do pai).

7a. Espera-se que os(as) estudantes percebam a repetição do conectivo **e**. Professor(a), aproveite essa questão para lembrar com a turma a função das conjunções coordenadas aditivas.

7b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP37)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que com a repetição do conectivo **e** a fala da personagem marca a quantidade de membros que integram a família da criança.

7c. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que não, e que ele mostra a ela outras concepções de família, apresentando os vínculos que os(as) atores(atrizes) sentiam ter com a criança (“Esta criança tem pai e tem mãe e tem avó e tem tios e tem primos”) e as diferentes possibilidades de parâmetros: “parâmetros é o que mais há nesta casa”.

8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que se trata da jovem que tentara anunciar sua gravidez ao namorado agora fazendo parte do grupo de artistas da feira, com a criança já nascida.

- Você se lembra do que indicam letras maiúsculas nas falas das personagens em textos escritos para teatro?
- Considerando o que você já sabe sobre com que intenções as personagens **Elas** foram à feira, a visão que possuem sobre parâmetros de família e o momento do diálogo em que Vicente Luis/O Diabo aparece, com que provável intencionalidade ele falou “com todas as letras maiúsculas”?

7. Leia o boxe a seguir:

Polissíndeto

É uma figura de linguagem em que se usa com intencionalidade a repetição de conectivo.

- Identifique qual conectivo é repetido na fala de Mercúrio:

“Esta criança tem pai e tem mãe e tem avó e tem tios e tem primos e se for preciso... como é que é?... parâmetros? — arranja-se já uma dúzia deles. Parâmetros é o que mais há nesta casa.

Fez uma pausa, e rematou:

— Tá a ver?”

- Que efeitos de sentidos tem essa repetição: o que ele quer destacar para sua ouvinte?
- A visão de família expressa pela personagem Mercúrio é a mesma trazida pela personagem A-Mais-Velha?

8. Releia o final do texto. Que relações você estabelece entre ele e o prólogo que leu? Quem são mãe e filha?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

- O que você achou da experiência de ler trechos de um romance contemporâneo escrito especialmente para jovens por uma escritora portuguesa? Por quê?
- O que, no texto, lhe pareceu ser mais próprio de outra cultura e o que você identificou como realidades experimentadas também por jovens brasileiros?
- Como foi conhecer um pouco do trabalho de Gil Vicente e das questões do tempo dele trabalhadas no texto?
- O que achou dos diálogos que o romance estabelece com a peça?
- O que você percebe que foi importante ter construído de conhecimento para poder fazer essas relações?
- Foi possível perceber como artistas, de diferentes tempos, em diferentes linguagens, podem provocar reflexões sobre questões de sua época?
- Com base nessas questões e reflexões, escreva, em seu caderno, um parágrafo autoavaliando-se.

GALERIA

Que tal procurar com autonomia o **Auto da feira** no *site Domínio Público*, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> (acesso em: 5 maio 2022)?

Você já aprendeu como se valer dos mecanismos de buscas para chegar até o texto, não é mesmo? Não se assuste com o português antigo. Pelo contrário, observe algumas formas usadas no século XV e procure perceber como elas foram variando ao longo do tempo e dos usos até chegarem às que são empregadas hoje.

Há cenas muito divertidas! Reproduzimos a seguir um trecho de nossa cena preferida, em que o Diabo chega à feira e não é bem recebido pelo Tempo. Ao ler o texto completo referente a esse momento no *site* indicado, procure perceber que a fala do Diabo é bastante trabalhada e, trazendo para os dias de hoje, expressa com efeitos de humor “uma boa visão de mercado” para seus produtos. Vale a pena refletir também sobre as relações que você estabeleceria com a intervenção artística de Eduardo Srur, que abriu este capítulo. Durante a leitura, faça anotações livres e criativas em sua galeria: desenhe, copie e comente trechos, faça esquemas relacionando trechos com outros textos. Use o que você já aprendeu sobre comentários e resenhas e compartilhe sua experiência de leitura com esse texto nas redes de leitores de que você participa.

[...]

Entra um Diabo coim ua tendinha adiante de si, como bofalinheiro, e diz:

DIABO

Eu bem me posso **gavar**,
e cada vez que quiser,
que na feira onde eu entrar
sempre tenho que vender,
e acho quem me comprar.
E mais, vendo muito bem,
porque sei bem o que entendo;
e de tudo quanto vendo
não pago **siza** a ninguém
por pratos que ande fazendo.

Quero-me **fazer à vela**
nesta santa feira nova.
Verei os que vêm a ela,
e mais verei quem m'estorva
de ser eu o maior dela.

TEMPO

És tu também mercador,
que a tal feira t'ofereces?

DIABO

Eu não sei se me conheces.

TEMPO

Falando com salvanor,
tu Diabo me pareces.

Glossário

Bofalinheiro: variante de **bufarinheiro**, vendedor ambulante de objetos de pouco valor ou de pouca utilidade; mascate.

Gavar: gabar, envaidecer.

Siza: variante de **sisá**, dedução ou desconto que o vendedor faz sobre os gêneros que vende.

Fazer-se à vela: começar a navegar, iniciar viagem.

DIABO

Falando com salvos rabos
inda que me tens por vil,
acharás homens cem mil
honrados, que são Diabos,
(que eu não tenho nem ceutil)
e bem honrados te digo,
e homens de muita renda,
que têm dívida comigo.
Pois não me tolhas a venda,
que não hei nada contigo.

Tempo ao Serafim

TEMPO

Senhor, em toda maneira
acudi a este ladrão,
que há-de danar a feira.

DIABO

Ladrão? Pois haj' eu perdão
se vos meter em canseira.
Olhai cá, Anjo de bem, eu,
como cousa perdida,
nunca me tolhe ninguém
que não ganhe minha vida,
como quem vida não tem.
Vendo dessa marmelada,
e às vezes grãos torrados,
isto não releva nada;
e em todo los mercados
entra a minha quintalada.

SERAFIM

Muito bem sabemos nós
que vendes tu cousas vis.

DIABO

I há de homens ruins
mais mil vezes que não bôs,
como vós mui bem sentis.

E estes hão-de comprar
disto que trago a vender,
que são artes de enganar,
e cousas pera esquecer
o que deviam lembrar.
Que o sages mercador
há-de levar ao mercado
o que lhe compram melhor;
porque a ruim comprador
levar-lhe ruim bocado.

E mais as boas pessoas
são todas pobres a eito;
e eu por este respeito
nunca trato em cousas boas,
porque não trazem proveito.
Toda a glória de viver
das gentes é ter dinheiro,
e quem muito quiser ter
cumpre-lhe de ser primeiro
o mais ruim que puder.

E pois são desta maneira
os contratos dos mortais,
não me lanceis vós da feira
onde eu hei-de vender mais
que todos à derradeira.

[...]



SIMONE ZIASCH/ARQUIVO DA EDITORA

VICENTE, Gil. *Auto da feira*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00112a.pdf>. Acesso em: 7 maio 2022.

LiTERatitudes

Ampliando as experiências com a arte em sua Galeria

Que tal ampliar suas experiências com a arte, refletindo sobre como ela pode colocar em questão temas, problemas, desafios de nosso tempo?

Para isso, leia o texto a seguir, sobre um programa de exposição digital, construindo conhecimentos e formulando expectativas: O que você espera encontrar nessa exposição? Por que pode ser interessante visitá-la e apreciá-la?

Galeria virtual com obras da série Natureza Plástica

A palavra *plástico* – derivada do grego *plastikos*, flexível – define qualquer material capaz de ser remodelado com calor ou pressão para criar objetos.

O plástico sintético foi inventado no início do século XX. Hoje existem centenas de plásticos ou polímeros, como o poliéster, o PVC, o náilon, o poliuretano, o teflon e o silicone. O que foi uma grande invenção tecnológica se tornou também um dos maiores problemas ambientais contemporâneos.

Sua produção, consumo e descarte excessivo contamina a natureza a níveis extremos e em grande velocidade. Atualmente, este material derivado de petróleo é encontrado com facilidade em qualquer lugar do planeta.

Um estudo recente mostrou a existência de microplásticos na cadeia alimentar global, presente nos oceanos e no ar que respiramos.

A exposição “Natureza Plástica”, do artista Eduardo Srur, foi totalmente concebida com sacolas plásticas. O mesmo material que a sociedade descarta foi reutilizado nas reproduções de pinturas famosas. Srur desenvolveu uma técnica original, inspirada no artesanato nordestino de garrafas de areia colorida, e se dedicou a manipular e controlar os fragmentos como um pintor, sua linguagem de formação.

“Será que estes gênios da história da Arte, se estivessem vivos hoje, pintariam com tintas e pincéis, ou usariam o plástico como fonte de criação?”, questiona Srur. *“Leonardo da Vinci, Van Gogh e Monet não conheceram o plástico. Não como conhecemos hoje, poluindo os mares, sujando a praia, espalhado nas ruas e nas margens dos rios, incomodando o nosso olhar na paisagem.”* [...]

GALERIA virtual com obras da série Natureza Plástica. Disponível em: <https://www.eduardosrur.com.br/acoes/galeria-virtual>. Acesso em: 30 abr. 2022.



Galeria virtual de Eduardo Srur, da série **Natureza Plástica**.

Literatitudes

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP12, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP49) Professor(a), nesta seção os(as) estudantes poderão ampliar a vivência com práticas do campo artístico-literário, lendo um programa de exposição digital, realizando a visita orientada e exercendo, com chaves de análise e reflexão, a apreciação.

Interdisciplinaridade

A etapa com processos de criação para a produção de um vídeo de fã pode ser realizada em parceria com o(a) professor(a) de Arte, com foco também nas habilidades (EF69AR06, EF69AR07).

Curtindo a exposição

Professor(a), na perspectiva dos multiletramentos, é muito importante que os(as) estudantes possam vivenciar experiências diversas de acesso à cultura, por meio das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais da comunicação e informação. Sugerimos essa exposição, porque a obra do artista foi explorada no capítulo e ele disponibiliza, sem custo, a exposição desse trabalho. Pesa também nessa curadoria o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente, trazido pela BNCC. Você também pode optar pela curadoria de outras exposições virtuais e fazer a escolha de uma com a turma, seguindo as mesmas etapas de trabalho aqui propostas. Lembre-se de ter um olhar atento para estudantes que precisem de apoio para realizar a atividade, buscando estratégias para incluí-los(as) digitalmente.

LiTERatitudes

Curtindo a exposição

Com o apoio de seus(suas) responsáveis, combine palavras-chave em um navegador de busca, localize e acesse a exposição virtual da série **Natureza Plástica**, de Eduardo Srur. Siga as orientações dadas no *site* para fazer a visita virtual. Durante sua apreciação, faça anotações em sua galeria, usando a criatividade. Você pode se apoiar nestes e em outros pontos para sua observação, análise e reflexão:

Que importância a arte popular com pintura de areia teve na proposta do artista?

Que materialidades e técnicas o artista usou para fazer a pintura?

Que intencionalidade ele teve com essas escolhas?

Que questões, reflexões e atitudes o trabalho desse artista provoca em você?

Você teve vontade de (re)pensar algo em seu projeto de vida com essa experiência?

Como pretende fazer isso?

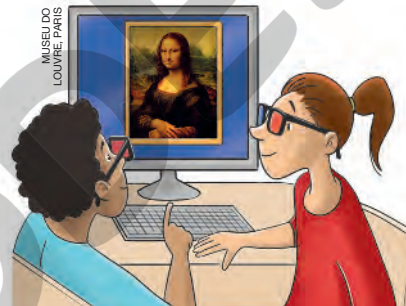
Com que obras da tradição da pintura ocidental ele dialoga?

Quais você já conhecia?

O que ele pretende causar no espectador com a recriação criativa dessas obras?

O que você acha de propostas artísticas que se valem dos espaços digitais como essa? Por quê?

Que soluções e atitudes você defende como necessárias para se engajar na solução do problema que a exposição coloca em questão?



VINCI, Leonardo da. *Monalisa*. 1503. Tinta a óleo sobre madeira, 77 cm x 53 cm.

Divulgando a exposição por meio de um fanvídeo

Incentive os(as) estudantes a falarem de seus gostos e preferências e pactue um clima de respeito e interesse pela diversidade de repertórios da turma.

Divulgando a exposição por meio de um fanvídeo

Com a possibilidade de produzir conteúdo e de circulá-lo graças às tecnologias digitais de comunicação e interação, como as redes sociais e as comunidades de leitores, muitos fãs de artistas e de suas criações passaram a usar a criatividade para expressar seus gostos e suas preferências, em *fanfics*, *fanpages*, fanvídeos etc. produzindo cultura de fãs.

Você curtiu e viu importância no trabalho que conheceu visitando e explorando a exposição virtual?

Que tal produzir um fanvídeo falando do trabalho do artista e recriando e se inspirando na proposta dele para expressar suas preferências e seus gostos?

Como fazer?

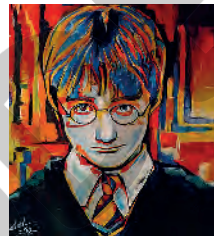
1. Usando palavras-chave, busque na internet imagens do artista Srur e das obras que ele produziu para a série **Natureza Plástica**. Escolha e salve digitalmente uma imagem do artista e de uma de suas obras.
 - Levante informações sobre a obra escolhida e a outra com a qual ela dialoga (por exemplo, **Monalisa**, de Leonardo da Vinci, **O grito**, de Edvard Munch, entre outras). Procure uma imagem dessa obra e também a salve.
2. Recolha plásticos que as pessoas dispensaram. Pique-os em pequenos pedaços e guarde-os. Escolha uma personagem de filme, *game*, HQ, que você curte muito. Imprima e faça uma intervenção artística sobre o desenho, combinando e colando os pedaços de plástico coletados. Use a criatividade com a intencionalidade de despertar a consciência das pessoas sobre o problema do acúmulo de plástico e os danos que isso traz à vida.

“O fã recebe um texto, cria novos sentidos a partir do que leu, modifica seus hábitos e incorpora alguns deles à sua vida. Troca, com outros fãs, as ideias que teve e, mais tarde, registra aquilo que imaginou.

O consumidor comum, no entanto, para na produção enunciativa. São a dedicação do fã a um objeto e a força com que esse objeto está atrelado à sua vida que o levam a ter vontade – ou mesmo necessidade – de

Clipe

A cultura de fã



KS GREEN. **Harry Potter Fan Art**. 2018. Acrílico sobre tela, 50 cm x 50 cm.

modificá-lo ou criar um novo para suprir suas expectativas e sua imaginação.

A produção cultural dos fãs acontece na comunidade e é voltada para ela. [...]”

CURI, Pedro P. Entre *fan arts*, *fan fictions* e *fan films*: o consumo dos fãs gerando uma nova cultura. VI ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Facom UFBA, Salvador, BA, 25-27 maio 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24831.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

3. Roteirize seu vídeo usando o que você anotou em sua galeria e apoiando-se neste esquema para escrever o texto que você dirá no vídeo. Use frases curtas e objetivas, para ficar mais fácil e fluida a sua locução.

- | |
|--|
| a) Cumprimente o público com o qual você vai compartilhar seu vídeo, de modo bem mobilizador. |
| b) Apresente o artista Eduardo Srur e conte por que você curtiu o trabalho dele, argumentando com conhecimentos sobre: o tema, as técnicas, o material usado, as relações que ele estabelece com outras obras. |
| c) Explique a técnica e a materialidade usada por Srur. |
| d) Analise a obra que você escolheu, fazendo a comparação com a obra com a qual ela dialoga. |
| e) Fale do seu processo de criação, apresentando a sua obra e a sua intencionalidade. |

4. Ensaie a locução de cada parte, trabalhando com intencionalidade o ritmo, a entonação e as pausas.
5. Escolha o local onde você fará a gravação de seu vídeo.
6. Com o apoio do(a) professor(a) ou de seus(suas) responsáveis, escolha os recursos para a gravação e a edição de seu vídeo.
7. Faça a gravação e salve o arquivo digitalmente.
8. Na edição combine as imagens do artista, de uma obra dele e da obra com a qual ela dialoga (escolhidas e salvas por você no passo 1), com a gravação de sua participação.
9. Compartilhe seu vídeo de fã com seus(suas) colegas de turma e com quem mais quiser em seus espaços na internet e contando com o apoio de seus(suas) responsáveis.

O que você poderá aprender

Você já estudou que as frases podem ter períodos compostos por coordenação e por subordinação. Você lembra qual é a diferença? Neste capítulo, vamos recordar esse assunto e, ainda, responder às seguintes perguntas:

1. Como uma oração subordinada pode equivaler a um substantivo?
2. Que tipos de orações subordinadas com função de substantivo existem?
3. Como elas podem ser identificadas mais facilmente?

Tópico 1 – Período composto por coordenação e período composto por subordinação

- Leia a tirinha do Menino Maluquinho.

O Menino Maluquinho



Ziraldo

Ziraldo. O Menino Maluquinho.

Converse com a turma

1. O Menino Maluquinho diz que usa uma panela na cabeça porque é “um cara meio **culinário**!”. Qual é a relação de sentido entre o adjetivo *culinário* e as palavras destacadas em negrito nos três quadrinhos seguintes?
2. Essas palavras foram usadas em sentido literal ou figurado? Explique.

CAPÍTULO 3

Competências gerais da Educação Básica: 1 e 2.
Competência específica de Linguagens: 1.
Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

HABILIDADES BNCC

(EF09LP04), (EF09LP05), (EF09LP06), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP47), (EF69LP56), (EF89LP31)

O que você poderá aprender

Professor(a), enfatize aos(as) estudantes que eles(as) estudaram a diferença entre os períodos compostos por coordenação e por subordinação no ano anterior e vão, agora, revisar esses conceitos. Aproveite para verificar o que recordam e quais hipóteses formulam sobre as outras perguntas problematizadoras.

Tópico 1 – Período composto por coordenação e período composto por subordinação

Converse com a turma

Estas questões favorecem a troca/construção de conhecimentos prévios relevantes para a leitura crítica do texto. Por essa razão, é importante que a seção **Converse com a turma** se configure como uma roda de conversa, envolvendo os(as) estudantes.

1. As palavras destacadas em negrito (*fresca*, *fervilham* e *fogo*) remetem ao universo da culinária, da cozinha. Elas justificariam, portanto, a descrição que ele faz de si mesmo como alguém “culinário”.
2. Em sentido figurado. No contexto da tira, “ter cuca fresca” significa ser tranquilo, despreocupado. “Ideias que fervilham” são ideias que surgem com abundância na mente da personagem, e “ser fogo” significa ser travesso, irreverente. Professor(a), se necessário, recorde à turma os conceitos de sentido literal (denotativo) e figurado (conotativo) vistos em anos anteriores.

Tópico 1 – Período composto por coordenação e período composto por subordinação (cont.)

1a. Sim.

1b. Não. Na primeira oração, falta a informação sobre o que o pessoal diz, e a segunda traz a informação que estava ausente na primeira.

• Uma oração é dependente da outra.

2a. O sujeito está oculto e corresponde ao pronome *eu*, o verbo é *tenho*, e o complemento verbal, *cuca fresca*. Professor(a), peça aos(as) estudantes que, oralmente, identifiquem os mesmos termos na segunda oração do primeiro período (“e as ideias fervilham dentro da minha cabeça”) para que percebam que essa oração também está sintaticamente completa, como é característico das orações coordenadas.

2b. Não, na oração II temos apenas o sujeito (*o pessoal aí*) e o verbo (*diz*). Não há o complemento.

2c. De objeto direto.

Vamos lembrar

A frase ou a parte da frase que contém um verbo é chamada de **oração**. Se há apenas um verbo e, consequentemente, uma só oração, a frase é chamada de **período simples**. Se há dois ou mais verbos e, assim, duas ou mais orações, a frase é denominada **período composto**.

As orações são formadas por **termos essenciais** (sujeito e predicado), **integrantes** (complemento nominal e complementos verbais: objeto direto e objeto indireto) e **accessórios** (adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo).

1. Observe os períodos que seguem.

Período composto 1

Tenho cuca fresca / e as ideias fervilham dentro da minha cabeça.



oração 1



oração 2

Período composto 2

O pessoal aí diz / que eu sou fogo!



oração 1



oração 2

a) No período composto 1, é possível compreender cada uma das orações de forma independente?

b) Agora, observe o período composto 2. A primeira oração tem sentido completo? E a segunda?

- Qual a relação entre as duas orações?

2. Compare as primeiras orações de cada período:

I. *Tenho cuca fresca* [...].

II. *O pessoal aí diz* [...].

a) Identifique, na oração I, o sujeito, o verbo e o complemento verbal (objeto).

b) Esses três termos também estão presentes na oração II? Explique.

c) Releia: “O pessoal aí diz que eu sou fogo!”. Em relação à primeira oração desse período, que função a segunda oração exerce?

- De sujeito.
- De objeto direto.
- De predicativo do sujeito.

Período composto por coordenação e período composto por subordinação

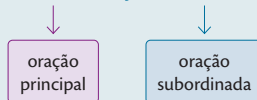
Em um período, as orações podem se organizar de duas formas: ou são independentes ou são dependentes.

1. Quando **não há dependência** entre as orações, cada uma pode ser compreendida separadamente, pois apresenta todos os termos necessários à construção do sentido (sujeito, verbo, complemento/predicativo). Nesse caso, temos o **período composto por coordenação**, formado por **orações coordenadas**.

Exemplo: **Eu gosto de ler as histórias do Menino Maluquinho, mas meu irmão não gosta.**

2. Quando **há dependência**, uma delas funciona como um dos termos da outra e, nesse caso, temos o **período composto por subordinação**. Aquela oração que funciona como termo da outra é chamada de **oração subordinada**, e a outra, de **oração principal**.

Exemplo: **Eles disseram que o menino era fogo.**



No período acima, é possível observar que a forma verbal *disseram* não tem sentido sozinha (“quem diz” diz alguma coisa). A oração que completa o seu sentido, evidenciando o que “eles disseram”, é a segunda. É por isso que, nesse período, a primeira oração é chamada de oração principal, e a segunda, de oração subordinada.

Tópico 2 – Orações subordinadas substantivas

Observe estas frases:

Nós sugerimos **que vocês leiam as tiras do Ziraldo.**

Nós sugerimos **a leitura das tiras do Ziraldo.**

Nós sugerimos **isso.**

Sempre que uma oração subordinada desempenhar a mesma função de um substantivo (no exemplo, *leitura*) ou um pronome substantivo (*isso*), ela será chamada de **oração subordinada substantiva**. Para identificá-la, uma dica é substituir a subordinada pelo pronome **isso**, como foi observado no exemplo dado.

Em geral, as orações subordinadas substantivas são introduzidas por conjunções integrantes (*que, se*) ou por pronomes ou advérbios interrogativos (*quem, quanto, como, onde* etc.).

Há seis tipos de orações subordinadas substantivas. Vamos conhecer cada um deles.

Conjunções integrantes

As conjunções integrantes são um tipo especial de **conjunção subordinativa** (conjunção que introduz orações subordinadas). Existem apenas duas na língua portuguesa – *que* e *se* – e elas sempre introduzem orações subordinadas substantivas: *Dizem que sou fogo. Não sei se tenho a cuca fresca.*

Tópico 3 – Oração subordinada substantiva subjetiva

Converse com a turma

1. O público-alvo são as crianças e os adolescentes. Isso pode ser comprovado porque o texto dá a entender que o leitor imaginado não é adulto: “se um adulto disser para você”, “esse adulto começar a esfregar a orelha [...]”. O próprio título do livro também indica isso: “Com a pulga atrás da orelha... e outras coisas que os adultos dizem quando querem dizer uma coisa totalmente diferente”.

2. Significa estar “desconfiado, encucado com alguma coisa”. É um sentido figurado.

3. Significa “correr, sair depressa”. Ela foi mencionada porque, segundo o texto, se o adulto começar a esfregar a orelha, é porque ele está realmente com uma pulga atrás dela, ou seja, a expressão teria nesse caso um sentido literal. Daí o leitor deveria sair correndo para evitar que a pulga o picasse também.

Tópico 3 – Oração subordinada substantiva subjetiva (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP05, EF09LP08)

aI. Verbo.

aII. Indireta.

bI. É possível isso.

bII. Isso é possível.

bIII. Sujeito.

Tópico 3 – Oração subordinada substantiva subjetiva

- Leia uma explicação sobre uma certa expressão idiomática.

Estou com a pulga atrás da orelha

É claro que, com tanta gente no mundo, e muito mais pulgas ainda do que gente, é bem possível que alguém, em algum lugar, possa estar com uma pulguinha atrás da orelha bem agora. Mas, se um adulto disser para você que está com a pulga atrás da orelha, não precisa pular para longe que nenhuma pulga vai pular em você. Ele só está querendo dizer que está desconfiado, encucado com alguma coisa. Agora, se esse adulto começar a esfregar a orelha freneticamente é porque a pulga está ali de verdade e, antes que ela se interesse por você, SEBO NAS CANELAS!!!

GRIBEL, Christiane. **Com a pulga atrás da orelha... e outras coisas que os adultos dizem quando querem dizer uma coisa totalmente diferente.** São Paulo: Salamandra, 2003. p. 11.

Converse com a turma

1. Qual é o público-alvo desse texto? Justifique sua resposta.
2. De acordo com o texto, o que significa a expressão idiomática “estou com a pulga atrás da orelha”? Esse sentido é literal ou figurado?
3. E o que quer dizer a expressão “sebo nas canelas”? Por que ela foi mencionada no fim do fragmento?

a) Leia:

“[...] é [...] possível **que alguém [...] possa estar com uma pulguinha atrás da orelha**”.

- Nas frases em ordem direta, os termos estão organizados desta forma: sujeito + verbo + complemento/predicativo.

- I. A que classe gramatical pertence a palavra **é**, que inicia a frase?
- II. Considerando essa informação, é possível afirmar que a frase está na ordem direta ou indireta?

b) Substitua a oração destacada pelo pronome **isso**.

- I. Como ficou o período reescrito?
- II. Coloque a frase que você escreveu na ordem direta (sujeito + verbo + complemento/predicativo).
- III. O pronome **isso** – e a oração destacada que ele está substituindo – tem qual função sintática: sujeito ou objeto direto?

Oração subordinada substantiva subjetiva

A oração que exerce a **função de sujeito** da oração principal é chamada de **oração subordinada substantiva subjetiva**. Há três formas comuns para esses períodos.

1. **Verbo de ligação + predicativo + oração subordinada substantiva subjetiva.**
Exemplo: **É claro** que as pulgas não estão atrás da sua orelha.
2. **Verbo impessoal + oração subordinada substantiva subjetiva.**
Exemplo: **Parece** que as pulgas gostam de você.
3. **Verbo na voz passiva + oração subordinada substantiva subjetiva.**
Exemplo: **Foi avisado** que devemos evitar as pulgas.

Tópico 4 – Oração subordinada substantiva predicativa

- Leia a tirinha.

Turma do Xaxado



CEDRAZ, Antonio. *O melhor amigo e outras tiras em quadrinhos sobre livros e leitura*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 47.

Converse com a turma

1. Na fala da menina, que significado tem a expressão “pensar com a barriga”?
2. No segundo e no terceiro quadrinhos, o que a linguagem corporal e a expressão facial da menina indicam? O que provocou essas reações na personagem?
3. Explique como a expressão usada no primeiro quadrinho foi retomada no último para criar um efeito humorístico.

- a) No período “Teu problema [...] é que tu pensas com a barriga”, qual é a oração principal e qual é a subordinada?
- b) Como pode ser classificado o verbo da oração principal? É um verbo de ligação ou um verbo nocional (significativo)?
- c) Relembra a estrutura dos predicados verbal e nominal.

Tópico 4 – Oração subordinada substantiva predicativa

Professor(a), o texto permite a exploração de aspectos de variação linguística na fala das personagens. Estimule os(as) estudantes a perceberem o porquê dos diferentes usos (nas falas do menino e da menina) e o que há de regular nas formas utilizadas.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1. Ao dizer que o amigo “pensa com a barriga”, a menina quer dizer que ele se deixa levar pelos prazeres da comida, e não pelo raciocínio, por isso acaba comendo demais.
2. No 2º quadrinho, ela leva um susto, como se vê pelo pequeno “pulo” que dá e por sua expressão de espanto. No 3º quadrinho, ela aparece de braços cruzados e semblante irritado, demonstrando estar brava com o colega. Essas reações foram provocadas pelo ronco da barriga do menino.
3. No último quadrinho, o menino faz referência à expressão usada pela menina (“pensar com a barriga”) para, de certa forma, desculpar-se pelo ruído feito: o menino admite que não apenas pensa com a barriga, como ela às vezes “pensa alto”, roncando.

Tópico 4 – Oração subordinada substantiva predicativa (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP05, EF09LP08)

- a. Oração principal: “Teu problema é”; oração subordinada: “que tu pensas com a barriga”.
- b. É um verbo de ligação.
- c. Predicado nominal. Professor(a), na mediação desta atividade, leve o(as) estudantes a observarem as diferenças entre os verbos (de ação/de ligação) e reforce com eles(as) que damos o nome de predicativo do sujeito à característica ou condição atribuída ao sujeito.

Predicado verbal	Predicado nominal
Lara gosta de chocolates.	Pedro é meu irmão mais velho.
<p>sujeito / verbo / complemento</p>	<p>sujeito / verbo / predicativo do sujeito</p>

- Qual dos dois tipos de predicado (verbal ou nominal) mais se assemelha à estrutura do período da questão **a**, ou seja, tem o mesmo tipo de verbo e a mesma função exercida pela oração subordinada?

Oração subordinada substantiva predicativa

A oração que desempenha a **função de predicativo do sujeito** da oração principal é chamada de **oração subordinada substantiva predicativa**.

Subordinada subjetiva x subordinada predicativa

Como o verbo de ligação pode aparecer tanto na oração subjetiva quanto na predicativa, é comum confundi-las. Fique atento às diferenças na oração principal:

Subjetiva: verbo de ligação + predicativo → É provável que ele tenha comido tudo!
provável é adjetivo

Predicativa: sujeito + verbo de ligação → O importante é que ele se alimentou bem.
importante é substantivo

Tópico 5 – Oração subordinada substantiva apositiva

- O escritor Moacyr Scliar (1937-2011) tinha um jeito particular de escrever crônicas: ele escolhia uma notícia do dia e criava uma história com base nela. Leia o fragmento inicial de uma das crônicas de Scliar produzidas dessa forma.

A prova do amor

“Amor é detectável por meio de tomografia, dizem pesquisadores britânicos.”

Ciência, 6 jul. 2000

Quando é que nós vamos casar, perguntava ela, impaciente – e não sem alguma razão: estavam juntos havia cinco anos, e o namorado não se decidia. E não se decidia, segundo alegava, por uma boa razão: não sabia ao certo se a amava. Na verdade, não sabia

Tópico 5 – Oração subordinada substantiva afirmativa

Converse com a turma

1. “Amor é detectável por meio de tomografia, dizem pesquisadores britânicos.” Professor(a), esclareça aos(as) estudantes que essa notícia foi publicada em 6 de julho de 2000 no jornal *Folha de S. Paulo* (para o qual Scliar escrevia crônicas semanais), especificamente no caderno de Ciência. Essa é a razão da indicação “*Ciência*, 6 jul. 2000” logo após a transcrição do título da notícia.
2. Ele não se decidia quanto ao casamento, pois não tinha certeza se amava a namorada. Ele estava atrás de uma prova objetiva para o amor, por isso a notícia de que seria possível detectar esse sentimento por meio de uma tomografia o animou.
3. Resposta pessoal.

Tópico 5 – Oração subordinada substantiva afirmativa (cont.)

HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP11)

1. O aposto tem um substantivo como núcleo (*decisão*). O aposto explica ou especifica um substantivo anterior (*ultimato*). O aposto é introduzido por dois-pontos.
2. O período é: “Deu-lhe um ultimato: que resolvesse de uma vez se a amava ou não”. “Deu-lhe um ultimato” é a oração principal e “que resolvesse de uma vez se a amava ou não” é a oração subordinada.
Professor(a), chame a atenção da turma para o quadro explicativo sobre apostos e orações subordinadas substantivas afirmativas. Em cada exemplo, pergunte a que termo o aposto se refere (no primeiro exemplo, a *companheira inseparável*; no segundo, a *Paris*). Chame a atenção dos(as) estudantes para o fato de que o aposto explicativo vem separado do termo a que se refere por dois-pontos ou vírgula, o que também ocorre com as orações subordinadas substantivas afirmativas. Não tratamos aqui dos apostos especificativos (como *Praia de Copacabana* ou *cidade de Curitiba*), que não vêm separados por sinal de pontuação.

exatamente o que era amor. [...] Como se comprova objetivamente o amor?

A moça não estava disposta a continuar essa discussão, para ela **bizantina**. Deu-lhe um **ultimato**: que resolvesse de uma vez se a amava ou não. O que o deixou consternado. Pensou até em procurar um terapeuta, mas sabia que esse tipo de tratamento não é eficaz a curto prazo. Foi então que leu no jornal a notícia sobre o trabalho dos pesquisadores ingleses. Sim, ali estava a solução para seu problema.

Por meio de um amigo médico, fez contato com os cientistas, oferecendo-se como cobaia. [...]

SCLIAR, Moacyr. *A prova do amor*. In: _____. **O imaginário cotidiano**. São Paulo: Global, 2013. (Livro eletrônico.)

Glossário

Bizantina: inútil, sem sentido.

Ultimato: em uma negociação diplomática, é o último pedido ou alerta feito a um líder inimigo, antes de começar a atacá-lo.

Vale a pena ler!

Ficou curioso(a) sobre como termina a história desse namorado indeciso? Essa e outras crônicas de Moacyr Scliar podem ser encontradas no livro **O imaginário cotidiano**, de 2013. Procure um exemplar na biblioteca da sua escola ou da sua cidade e aproveite a leitura!

Converse com a turma

1. Qual é a notícia em que a crônica se baseia?
2. Na história criada por Scliar, o namorado lê essa notícia no jornal. Por que, ao lê-la, ele achou que “ali estava a solução para seu problema”?
3. Em sua opinião, é possível comprovar objetivamente o amor, como o rapaz da crônica pretendia fazer?

1. Observe esta oração:

A moça deu-lhe um ultimato: **decisão definitiva já!**

A parte destacada é um termo acessório da oração, denominado **aposto**. Observe esse termo e sua função na oração. Então, copie no caderno todas as afirmações verdadeiras.

- O aposto tem um substantivo como núcleo (*decisão*).
 - O aposto traz uma informação que se opõe à anterior.
 - O aposto explica ou especifica um substantivo anterior (*ultimato*).
 - O aposto é introduzido por dois-pontos.
2. Localize, no fragmento lido, uma oração subordinada substantiva que exerça a função de **aposto** em relação a um termo da oração principal. Lembre-se: orações subordinadas substantivas geralmente são introduzidas pela conjunção integrante *que*. Quando tiver localizado a oração pedida, copie no caderno o período todo, indicando qual é a oração principal e qual é a subordinada.

Tópico 6 – Oração subordinada substantiva objetiva direta

Converse com a turma

1. A resposta do médico deixa subentendido que os alimentos com gordura são os únicos saborosos. Se ela sentir um gosto bom, deve cuspir, pois não é um alimento indicado para sua dieta.

2. Resposta pessoal. Sugestão: Não, pois ele estabelece como um paradigma que apenas os alimentos gordurosos têm sabor. Isso fará com que a paciente desanime para prosseguir com o tratamento.

Tópico 6 – Oração subordinada substantiva objetiva direta (cont.)

HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP08)

1. Oração principal: “Quero”; oração subordinada: “que faça uma dieta sem gorduras”.

Oração subordinada substantiva positiva

O **aposto** é um termo acessório da oração que explica ou especifica um termo anterior. Ele tem como núcleo um substantivo, e o termo que ele explica também é um substantivo (ou pronome substantivo). Veja alguns exemplos de aposto: *A viajante levava consigo uma companheira inseparável: a curiosidade. Paris, a capital da França, é uma cidade encantadora.*

Em um período composto por subordinação, a oração que desempenha a **função de aposto** em relação a um substantivo da oração principal é chamada de **oração subordinada substantiva positiva**. Geralmente ela é introduzida por dois-pontos.

Tópico 6 – Oração subordinada substantiva objetiva direta

- Leia a tirinha.

O Mago de Id

Brant Parker e Johnny Hart



PARKERS, Brant; HART, Johnny. O mago de Id.

Converse com a turma

1. A paciente tem dúvidas sobre como distinguir os alimentos que têm gordura dos que não têm. O que a resposta do médico deixa subentendido sobre os alimentos com gordura?
 2. Em sua opinião, essa resposta do médico ajudará a paciente a seguir o tratamento? Explique.
1. Qual é a oração principal e qual é a oração subordinada do período abaixo, reproduzido do primeiro quadrinho?

“Quero que faça uma dieta sem gorduras.”

2. Compare as duas frases a seguir.

Ele recomendou uma **dieta**.

Ele recomendou **que ela fizesse uma dieta**.

- Nessas frases, o verbo **recomendou** precisa ou não de complemento?
- Considerando sua resposta anterior, é possível dizer que, nesse caso, **recomendou** é um verbo transitivo ou intransitivo?
- Na primeira frase, qual é a função sintática do substantivo **dieta**?
 - sujeito
 - objeto indireto
 - objeto direto

Oração subordinada substantiva objetiva direta

A oração que exerce a **função de objeto direto** da oração principal, completando o sentido de um verbo transitivo direto, é chamada de **oração subordinada substantiva objetiva direta**.

Tópico 7 – Oração subordinada substantiva objetiva indireta

- Agora leia esta frase, baseada na tira de Brant Parker e Johnny Hart.

O médico insistiu em que a paciente seguisse a dieta.

- Qual a oração principal e a oração subordinada do período?
- No caderno, reescreva o período substituindo a oração subordinada pelo pronome *isso*.
- Você diria que, nesse caso, a oração subordinada também exerce a função de objeto direto do verbo da oração principal, como ocorria na primeira fala da tirinha? Por quê?

Oração subordinada substantiva objetiva indireta

A oração que exerce a **função de objeto indireto** da oração principal, completando o sentido de um verbo transitivo indireto, é chamada de **oração subordinada substantiva objetiva indireta**.

Tópico 8 – Oração subordinada substantiva completiva nominal

- Leia o que o médico da tirinha poderia ter respondido a alguém que não quisesse fazer a dieta recomendada.

Tópico 6 – Oração subordinada substantiva objetiva direta (cont.)

- Precisa de complemento.
- Transitivo (direto).
- Objeto direto.

Tópico 7 – Oração subordinada substantiva objetiva indireta

HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP08)

- Principal: “O médico insistiu”. Subordinada: “em que a paciente seguisse a dieta”.
- O médico insistiu nisso.
- Não, porque, embora a oração subordinada complete o sentido do verbo *insistir*, ela é introduzida por uma preposição (*em*). Logo, exerce a função de objeto indireto, não direto.

Tópico 8 – Oração subordinada substantiva completiva nominal

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP56, EF09LP08, EF09LP11)

- a. Verbo: *tenho*; substantivo: *certeza*.
- b. Do substantivo.
- c. Porque ela é introduzida por uma preposição e completa o sentido do substantivo *certeza* (tenho *certeza disso*), como faz um complemento nominal. Professor(a), leia com os(as) estudantes o boxe sobre complemento nominal. Nos exemplos dados, ajude-os(as) a notarem que, sem o complemento, o sentido dos nomes ficaria incompleto. Por exemplo, se dizemos “Os adolescentes têm necessidade”, é preciso dizer do que eles têm necessidade, senão a frase fica sem sentido. É essa característica que diferencia o complemento nominal do adjunto adnominal, que pode ser omitido sem prejuízo para o sentido geral da frase. Por exemplo, na frase “Esse novo celular ultramoderno é resistente à água”, os adjetivos destacados, que funcionam como adjuntos adnominais, podem ser omitidos sem prejuízo para o sentido geral.

Tenho certeza de que você precisa muito dessa dieta.
oração principal oração subordinada

- a) Quais são o verbo e o substantivo da oração principal?
- b) A oração subordinada completa a ideia do verbo ou do substantivo?
- c) Leia o boxe abaixo e responda: por que podemos dizer que a oração “de que você precisa muito dessa dieta” equivale a um complemento nominal?

Complemento nominal

Assim como os verbos transitivos, alguns substantivos, adjetivos e advérbios precisam de um termo que complete seu sentido. Esse termo é sempre introduzido por uma preposição e recebe o nome de **complemento nominal**.

Complemento nominal (completa o sentido do substantivo)

Os adolescentes têm necessidade **de mais horas de sono**.

Complemento nominal (completa o sentido do adjetivo)

Esse celular é resistente **à água**.

Complemento nominal (completa o sentido do advérbio)

O juiz decidiu favoravelmente **ao réu**.

Oração subordinada substantiva completiva nominal

A oração que completa a ideia de um substantivo abstrato, adjetivo ou advérbio presente na oração principal, desempenhando a **função de complemento nominal** desse termo, é chamada de **oração subordinada substantiva completiva nominal**.

Anexo

Em contextos mais formais, convém utilizar a preposição adequada antes da completiva nominal. Observe:

Lia tinha **esperança de** que fosse aprovada no concurso. (mais formal)

Saiba mais sobre isso no tópico “Regência verbal e regência nominal”, no Anexo de Conhecimentos linguísticos deste volume.

Tópico 9 – Oração subordinada substantiva reduzida

- Leia a tirinha.

Hagar



Dik Browne



BROWNE, Dik. O melhor de Hagar, o horrível 8. Porto Alegre: L&PM, 2018. p. 117.

Converse com a turma

1. Com quem Hagar provavelmente está conversando?
2. Ele e essa pessoa têm pontos de vista diferentes sobre o espinafre. Explique a diferença.
3. Explique como os assuntos do primeiro e do segundo quadrinhos contrastaram e como isso ajuda a produzir um efeito humorístico na tira.

1. Releia o período composto:

“É impossível satisfazer você!”

- a) Qual é a oração principal? E qual é a oração subordinada?
- b) Considerando sua função, como a oração subordinada desse período pode ser nomeada?
- c) O verbo da oração subordinada foi escrito em uma forma nominal. Qual é ela: infinitivo, gerúndio ou particípio?
- d) Há alguma palavra ligando a oração principal à subordinada?

Oração subordinada substantiva reduzida

As orações subordinadas que você analisou até agora neste capítulo tinham o verbo flexionado no indicativo ou no subjuntivo: *Teu problema é que tu **pensas** com a barriga. Quero que **faça** uma dieta sem gorduras.* Orações subordinadas com verbo no indicativo ou no subjuntivo são chamadas de **orações desenvolvidas**.

Também é possível compor orações subordinadas com o verbo em uma das **formas nominais** (infinitivo, gerúndio ou particípio). Quando isso acontece, temos uma **oração reduzida**.

Enquanto as orações subordinadas desenvolvidas sempre se ligam à oração principal por meio de uma conjunção (*que, se* etc.) ou outro elemento conectivo, as orações reduzidas em geral se ligam diretamente à oração principal. Observe:

Oração desenvolvida	Oração reduzida
É preciso que se coma o espinafre.	É preciso comer o espinafre.
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>conjunção</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>verbo no indicativo ou no subjuntivo</p> </div> </div>	<p>verbo em uma forma nominal</p>

Tópico 9 – Oração subordinada substantiva reduzida

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1. Com a esposa.
2. Hagar não gosta de espinafre e não quer comê-lo. A esposa acha que ele deve comer a verdura, provavelmente por ser saudável e nutritiva. Professor(a), aproveite para reforçar à turma que, quando lemos um texto, muitas informações não estão explícitas e devem ser inferidas. Na tira, não é dito (nem mostrado) que Hagar está conversando com a esposa e que o guerreiro não gosta de espinafre, mas essas informações podem ser inferidas e tornam-se essenciais à compreensão do texto.
3. Os assuntos contrastam porque no primeiro quadrinho Hagar está falando de feitos grandiosos, como “desafiar a morte mil vezes”, mas no segundo quadrinho percebemos que, para satisfazer a esposa, ele deveria somente comer o espinafre, um gesto muito prosaico. Esse contraste entre questões importantes, grandiosas, e um fato banal ajuda a dar humor à tira.

Tópico 9 – Oração subordinada substantiva reduzida (cont.)

- 1a. Oração principal: “É impossível!”; oração subordinada: “satisfazer você”.
- 1b. Oração subordinada substantiva subjetiva (desempenha a função de sujeito).
- 1c. Infinitivo.
- 1d. Não.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Professor(a), aproveite o boxe para reforçar com os(as) estudantes o que foi visto ao longo do capítulo. Em síntese, pode-se dizer que algumas orações subordinadas equivalem a um substantivo porque exercem, em relação à oração principal, as mesmas funções sintáticas que um substantivo pode exercer: sujeito, predicativo do sujeito, aposto, objeto direto, objeto indireto e complemento nominal. Essas orações, chamadas de orações subordinadas substantivas, podem ser de seis tipos, de acordo com a função que desempenham em relação à oração principal ou a um termo dela: subjetiva, predicativa, apositiva, objetiva direta, objetiva indireta e completiva nominal. É possível identificar as orações subordinadas substantivas substituindo-as pelo pronome *isso* (Eu sei **que** você já sabe. / Eu sei **isso**).

Atividades

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP47, EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

1. A mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi que as levaria à Estação. A mãe contava e recontava as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro.

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, além da relação de sentido e concordância entre os termos, há também a pontuação e as letras maiúsculas indicando o final e o início dos períodos.

1b. A atitude da mãe de contar e recontar as malas, que eram apenas duas, revela que ela estava ansiosa, insegura, com medo de ter esquecido algo. Professor(a), este é o trecho inicial do conto “Os laços de família”. A cena do táxi se passa ao término de uma visita da mãe à casa da filha, já casada e com um filho. Durante esse encontro, todas as personagens vivem experiências que as fazem refletir sobre si mesmas e suas relações familiares.

1c. Há dois períodos compostos. Não há período simples.

1d. Por subordinação.

2. As respostas a seguir são apenas sugestões. Há outras possibilidades de combinação.

2a. Ele queria provar-lhe isto: que era capaz de fazê-lo. – oração subordinada substantiva apositiva.

2b. O problema é que eles vão começar tudo de novo! – oração subordinada substantiva predicativa.

2c. Tenho a certeza de que ele chegará a tempo. – oração subordinada substantiva completiva nominal.

2d. Quando a gente amadurece, é certo que a gente muda. – oração subordinada substantiva subjetiva.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Junte-se a um(a) amigo(a) e escrevam no caderno o que vocês estudaram neste capítulo. Não deixem de registrar as respostas às perguntas a seguir.

1. Como uma oração subordinada pode exercer a função de um substantivo?
2. Que tipos de oração subordinada com função de substantivo existem?
3. Como essas orações subordinadas podem ser identificadas mais facilmente?

Atividades

1. As orações abaixo estão em ordem aleatória. No caderno, organize-as em uma ordem que faça sentido.

que as levaria à Estação. A mãe contava convencer-se de
e recontava as duas malas tentando que ambas estavam no carro.

A mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 94.

- a) Quais elementos levaram você a estabelecer uma ordem lógica às orações?
 - b) O que a atitude da mãe revela sobre seu estado de espírito?
 - c) No texto reescrito, há quantos períodos? Há períodos simples?
 - d) O primeiro período é composto por coordenação ou por subordinação?
2. No caderno, copie as orações da primeira coluna juntamente com uma oração da segunda coluna que possa ser subordinada a elas e assim estabelecer unidades de sentido. Em seguida, classifique as orações da segunda coluna.

a) Ele queria provar-lhe isto:	que eles vão começar tudo de novo!
b) O problema é	de que ele chegará a tempo.
c) Tenho a certeza	que a gente muda.
d) Quando a gente amadurece, é certo	que era capaz de fazê-lo.

Vale a pena ler!

Laços de família, de Clarice Lispector.

O trecho escrito por Clarice Lispector faz parte do conto “Os laços de família” e está na coletânea **Laços de família**, publicada pela primeira vez em 1960. Neste livro, há treze contos que apresentam os conflitos das relações familiares como tema comum.

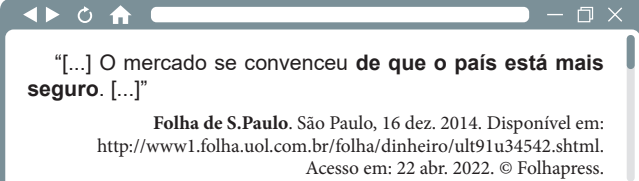


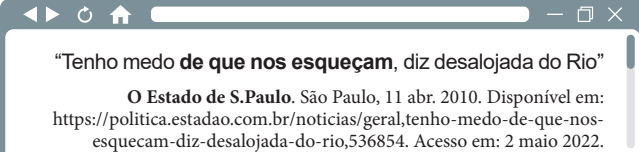
REPRODUÇÃO EDITORA ROCCO

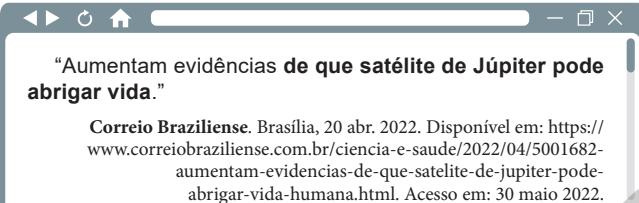
Atividades (cont.)

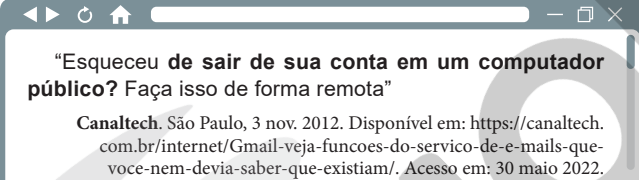
3. Nas frases a seguir, as orações subordinadas substantivas estão destacadas.

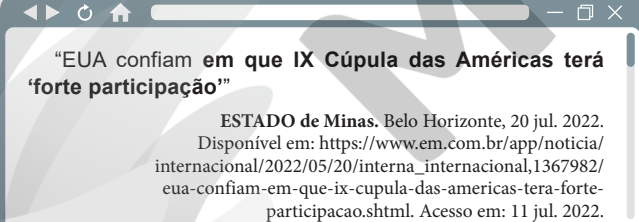
- Escreva qual termo cada uma dessas orações completa e, depois, classifique-as.

a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

3a. É uma oração subordinada substantiva objetiva indireta que completa a forma verbal *convenceu*.

3b. É uma oração subordinada substantiva completiva nominal que completa o substantivo abstrato *medo*.

3c. É uma oração subordinada substantiva completiva nominal que completa o substantivo abstrato *evidências*.

3d. É uma oração subordinada substantiva objetiva indireta que completa a forma verbal *esqueceu*.

Professor(a), pergunte aos(as) estudantes se recordam qual é a regência do verbo *esquecer* segundo as regras da gramática normativa (assunto visto no Anexo do volume do 8º ano). De acordo com as regras, se o verbo *esquecer* for utilizado sem o pronome reflexivo, seu complemento deve ser introduzido diretamente; mas, se o verbo for usado como pronominal, o complemento deve ser introduzido pela preposição *de*. Em outras palavras, as regências admitidas são *esquecer algo* ou *esquecer-se de algo*. Como nesse título de notícia há uma combinação das duas formas (“esqueceu de sair”), podemos dizer que ele não obedece rigorosamente às regras. Aproveite para discutir esse uso com a turma, de modo que eles(as) concluam que, no campo jornalístico, também pode haver alguns usos mais coloquiais da língua.

3e. É uma oração subordinada substantiva objetiva indireta que completa a forma verbal *confiam*.

4. Será cada vez mais virtual, com menos interação presencial.

5. Como o mundo será cada vez menos presencial, estar em um ambiente imersivo, como o Metaverso, dará às pessoas uma sensação de presença, já que elas poderão interagir nesse ambiente.

6. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP31, EF09LP06)

6a. É uma oração subordinada substantiva subjetiva. Ela exerce a função de sujeito em relação à oração principal: *isso* parece certo.

6b. É certo que o mundo não voltará a ser tão presencial.

6c. Não. Ela continua sendo uma oração subordinada substantiva subjetiva.

6d. Sim. Há diferença de sentido, pois, ao usar o verbo *ser*, o enunciador está afirmando categoricamente que o mundo não voltará a ser tão presencial. Seu grau de compromisso com a certeza dessa previsão é maior.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP31)

7a. Há várias possibilidades de resposta: “Ainda é cedo para assegurar que se trata de uma tendência irreversível [...]”; “[...] o Metaverso [...] parece ser um caminho natural [...]”; “Será esse o futuro da tecnologia social?”.

7b. A resposta depende dos trechos escolhidos pelo(a) estudante. Nos exemplos que demos aqui, seriam: “Ainda é cedo para assegurar”, “parece ser”, “Será [...]?”.

7c. Resposta pessoal. Sugestão: Metaverso – **É esse o futuro da internet**. A interação virtual deixou de ser uma exceção “aceitável” para se tornar a forma padrão de trabalho, onde isso é possível. **Já se pode assegurar** que se trata de uma tendência irreversível, **pois** é certo que o mundo não voltará a ser tão presencial como sempre foi, principalmente depois da pandemia da covid-19. E o Metaverso – conceito de um ambiente virtual completamente imersivo, que integra mundo real e mundo virtual – é um caminho natural para elevar a sensação de presença. **É esse o futuro da tecnologia social**. [...]

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- Leia o parágrafo inicial de um artigo de opinião. Em seguida, responda às questões de 4 a 7.

Metaverso – Será esse o futuro da internet?

A interação virtual deixou de ser uma exceção “aceitável” para se tornar a forma padrão de trabalho, onde isso é possível. Ainda é cedo para assegurar que se trata de uma tendência irreversível, mas parece certo que o mundo não voltará a ser tão presencial como sempre foi, principalmente depois da pandemia da covid-19. E o Metaverso – conceito de um ambiente virtual completamente imersivo, que integra mundo real e mundo virtual – parece ser um caminho natural para elevar a sensação de presença. Será esse o futuro da tecnologia social? [...]

JULIO, Luiz Mariano. *TN Petróleo*, 25 mar. 2022.
Disponível em: <https://tnpetroleo.com.br/artigo/metaverso-sera-esse-o-futuro-da-internet-por-luiz-mariano-julio/>. Acesso em: 2 maio 2022.

4. Segundo o autor, como será o trabalho no futuro?
5. De acordo com essa previsão, por que o Metaverso elevaria a “sensação de presença”?
6. Releia: “parece certo que o mundo não voltará a ser tão presencial”.
 - a) Como se classifica a oração subordinada destacada?
 - b) Reescreva no caderno esse período usando o verbo *ser* no lugar de *parecer*.
 - c) Há diferença em relação à classificação da oração subordinada? Explique.
 - d) E há diferença em relação ao sentido? Explique.
7. O uso do verbo *parecer* é uma forma de o enunciador indicar que não pode ou não quer se comprometer totalmente com a veracidade do que está dizendo.
 - a) Identifique e copie no caderno outros dois trechos desse parágrafo inicial em que o autor faz previsões, mas sugere que não tem tanta certeza delas.
 - b) Nos trechos que você copiou, quais palavras são responsáveis por dar essa ideia de incerteza sobre as previsões?
 - c) Imagine que você estivesse escrevendo esse artigo de opinião e quisesse dar certeza sobre todas as previsões feitas. No caderno, reescreva o título e o parágrafo inicial comprometendo-se totalmente com as ideias apresentadas.

UNIDADE

2

Capítulo 4

Adolescência e
saúde sexual

Capítulo 5

Práticas de leitura
com romance juvenil

Capítulo 6

Períodos compostos
por subordinação II

CAPÍTULO 4

Competências gerais da Educação

Básica: 1, 2, 4, 5, 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

(EF09LP04), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF69LP03), (EF69LP12), (EF69LP14), (EF69LP20), (EF69LP24), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP38), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP18), (EF89LP20), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP29), (EF89LP30)

Este capítulo se propõe a favorecer a reflexão sobre questões relacionadas à sexualidade e saúde na adolescência. O percurso sugerido envolve o desenvolvimento de uma pesquisa entre os(as) estudantes, cujos dados obtidos serão apresentados em um seminário.

Entre as reflexões propostas, serão objeto de discussão também os instrumentos reguladores de Direitos Humanos no universo da criança e do(da) adolescente. Para tanto, sugerimos a leitura e, caso julgue adequado ao seu contexto, o uso dos materiais indicados abaixo como forma de ampliar as discussões propostas.

• Para que serve a educação sexual na escola? Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/para-que-serve-a-educacao-sexual-na-escola/>.

• Negligenciados e desinformados: Saúde e direitos sexuais reprodutivos dos adolescentes e jovens. Disponível em: https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/port_overlookeduninformed_final.pdf.

• Cuidando de adolescentes: orientações básicas para a saúde sexual e a saúde reprodutiva. Disponível em: http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/cuidando_adolescentes_saude_sexual_reprodutiva.pdf.

• Cadernos de atenção básica: saúde sexual e saúde reprodutiva. Acesso em: http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf. (p. 12 e 13).

(Acessos em: 7 maio 2022.)

O percurso proposto para o capítulo articula práticas de leitura de textos dos campos jornalístico/midiático, da vida pública e práticas de estudo e pesquisa, promove a discussão dos Temas Transversais Contemporâneos Saúde e Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; e Direitos da Criança

Capítulo

4

Adolescência e saúde sexual

- Observe as duas nuvens de palavras a seguir, utilizadas em um artigo de divulgação científica da área de Saúde para representar visualmente os resultados de uma pesquisa com adolescentes que responderam a perguntas sobre suas dúvidas e medos em relação à sexualidade.



Figura 1 – Nuvem de palavras sobre “principais dúvidas relacionadas à sexualidade”.



Figura 2 – Nuvem de palavras sobre “principais medos relacionados à sexualidade”.

Fonte: BARBOSA, Luciana Uchôa *et al.* Dúvidas e medos de adolescentes acerca da sexualidade e a importância da educação sexual na escola. *Revista Eletrônica Acervo Saúde / Electronic Journal Collection Health*, v. 12, ano 4, e2921. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/2921/1569>. Acesso em: 8 maio 2022.

Converse com a turma

1. Você já havia lido uma nuvem de palavras? O que ela representa?
2. *Tag* é uma palavra da língua inglesa que significa *etiqueta*, *rótulo*, que pode ser traduzida como *palavra-chave*. Você já utilizou *tags* para descobrir algo na internet? Em que situação?
3. A nuvem de palavras trabalha com *tags*, mas o que os diferentes tamanhos e cores das letras (ou fontes) das *tags* indicam?

80

e do Adolescente) e favorece a interdisciplinaridade com Ciências da Natureza. Sugerimos a você, ainda, outras fontes de pesquisa para aprofundamento de questões sobre sexualidade:

• Vídeo: Você sabe o que é educação sexual abrangente? Disponível em: <https://nacoesunidas.org/video-voce-sabe-o-que-e-educacao-sexual-abrangente/>.

• Série saúde e prevenção nas escolas. Volume 1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221728por.pdf>. Material assinado pelos Ministérios da Saúde e da Educação. O material sugere uma série de oficinas voltadas a educadores, para discutir diferentes aspectos da sexualidade e saúde sexual dos(das) adolescentes e jovens.

• Vamos falar de sexualidade? Vídeo com apresentação de Leandro Ramos na TEDx Ver-o-peso, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rm2AoxyM_7c.

(Acessos em: 7 maio 2022.)

4. Examine as duas nuvens de palavras novamente e, usando uma ou mais *tags*, formule uma pergunta que expressa uma dúvida e uma afirmação que mostra um medo que os adolescentes da pesquisa poderiam ter formulado em suas respostas às perguntas da pesquisa.
5. Leia um trecho do **Estatuto da Criança e do Adolescente (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.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8069.htm.
Acesso em: 8 maio 2022.

- a) Você diria que esse artigo do ECA nos possibilita entender que é um direito dos adolescentes poder esclarecer dúvidas e receber informações confiáveis sobre a própria sexualidade e saúde sexual? Explique.
- b) Como a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público podem assegurar o direito expresso no artigo do ECA?

O que você poderá aprender

1. Os adolescentes são considerados um grupo vulnerável. Quais podem ser as vulnerabilidades às quais esse grupo fica exposto?
2. Há adolescentes mais vulneráveis que outros?
3. O que é sexualidade? E o que é saúde sexual?
4. O que e quais são os direitos sexuais e reprodutivos do(a) adolescente?
5. Qual é o compromisso de cada um com relação à saúde sexual?

O que você verá neste capítulo

Neste capítulo, você vai ler para refletir sobre questões que envolvem sexualidade e saúde na adolescência. Vai também se preparar para produzir uma apresentação oral – seminário – com os resultados de sua pesquisa.

81

Abertura do capítulo

Na abertura do capítulo, apresentamos duas nuvens de palavras que fazem parte de um artigo texto acadêmico que divulga resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi o de identificar dúvidas e medos sobre sexualidade e analisar a percepção dos adolescentes acerca do tema. Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa com adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que responderam a um questionário autoaplicável com perguntas abertas sobre dúvidas e medos acerca do tema. Participaram da pesquisa 38 adolescentes, a maioria do sexo feminino, com faixa etária média de 13 anos. Como indicam os autores, foi possível observar que questões afetivas e sociais permeiam o universo da sexualidade vivenciada por tais adolescentes. Como conclusão, observou-se que o medo de contrair ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e o da gravidez precoce predominam, bem como as dúvidas quanto a questões que envolvem a sexualidade, o que levou os autores a afirmarem a necessidade de uma prática mais efetiva da educação sexual no contexto escolar com a participação dos adultos de referência para que o adolescente possa

adotar comportamentos seguros e saudáveis, fortalecendo o empoderamento e impactando diretamente a redução de indicadores de ISTs e gravidez precoce, que são situações que interferem na qualidade de vida dos adolescentes. As nuvens de palavras apresentadas ao(às) estudantes devem favorecer que eles(as) ativem e compartilhem os conhecimentos prévios sobre o tema. Incentive a turma a compartilhar informações sobre questões de saúde na adolescência. Cabe esclarecer aos(às) estudantes que um artigo acadêmico é um tipo de texto de divulgação de resultados de pesquisas realizadas com métodos científicos próprios de determinada área de conhecimento, destinada aos seus pares e, em geral, circula no meio acadêmico, diferentemente de outros artigos de divulgação científica que visam a um público leigo. Recomendamos, ainda, uma parceria com o(a) professor(a) de Ciências, para aprofundar os recortes aqui propostos e outros que considerarem convenientes em seu contexto. Como a proposta de produção do capítulo é a realização do seminário, esta será uma ótima oportunidade para realizarem uma ação conjunta que inclua o processo de avaliação.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP33, EF89LP30)

Pergunte aos(às) estudantes se conhecem as ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), como a HPV; se têm consciência de que há vacinas disponíveis no SUS para prevenir essa doença; se estão cientes dos riscos de uma gravidez precoce. Como o foco do capítulo é a saúde sexual, haverá outros textos e atividades que tratarão desses temas ao longo do capítulo, mas, desde já, apresentamos algumas informações básicas sobre HPV: sigla em inglês para Papilomavírus Humano. É um vírus que infecta pele ou mucosas (oral, genital ou anal), tanto de homens quanto de mulheres, provocando verrugas anogenitais (região genital e no ânus) e câncer, a depender do tipo de vírus. A infecção pelo HPV é uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST). A vacina contra o HPV é a medida mais eficaz para prevenção. É distribuída gratuitamente pelo SUS e indicada para meninas de 9 a 14 anos e meninos de 11 a 14 anos; pessoas que vivem com o vírus HIV; pessoas transplantadas na faixa etária de 9 a 26 anos. Considera-se que a média de idade para iniciar uma vida sexual ativa no Brasil é de 13 a 17 anos, segundo dados da pesquisa Mosaico 2.0, coordenada por Carmita Abdo, psiquiatra e professora da Faculdade de Medicina da USP. Para saber mais, leia o texto “HPV: sintomas, causas, prevenção e tratamento”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2018/setembro/saude-convoca-20-6-milhoes-de-adolescentes-para-vacinar-contr-o-hpv>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Continua

Converse com a turma (cont.)

1. Professor(a), ajude os(as) estudantes a formularem a ideia de que uma nuvem de palavras é um recurso gráfico que possibilita ao leitor representar visualmente informações, dados, palavras e até as frases mais comuns utilizadas, por exemplo, em um texto escrito, em uma entrevista, em um *site*, na fala de um político, em um discurso, enfim.

2. Não deve ser incomum que os(as) estudantes tenham alguma familiaridade com o uso de *tags* para pesquisar um assunto em sistemas de busca no computador ou para descobrir conteúdos relacionados em páginas de *websites* ou nas redes sociais. Pelo fato de permitirem uma visualização rápida de várias informações ao mesmo tempo, as *tags*, assim como as nuvens de palavras, são bastante utilizadas na internet.

3. A importância de cada *tag* na nuvem de palavras é mostrada pelo tamanho ou pela cor da fonte. Palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor. Isso permite perceber rapidamente os termos mais proeminentes. Quando usadas em *website*, cada *tag* da nuvem pode ser um *hiperlink* que está associado à *tag*.

4. Incentive os(as) estudantes a não somente considerarem as *tags* mais proeminentes, mas também as menos importantes. Algumas sugestões: (1) Para perguntas: Como as ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) são transmitidas? É suficiente usar camisinha para impedir a gravidez? A AIDS tem cura? Todas as pessoas se masturbam? Quando tenho que fazer meu primeiro exame ginecológico? Existem vacinas que podem evitar doenças transmitidas sexualmente? (2) Para respostas sobre medos: Tenho medo de engravidar antes da hora. As doenças sexualmente transmissíveis podem levar à morte. Se eu transar com alguém tenho medo de me arrepender depois. Não sei se o que eu e minha/meu namorada/namorado estamos fazendo é seguro para evitar ter filhos agora.

5a. Professor(a), ajude os(a) estudantes a relacionarem especialmente o direito à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito e à liberdade como direitos que podem ser relacionados a ter acesso a informações confiáveis sobre sexualidade e saúde sexual. Visto que a sexualidade é um elemento constituidor da condição humana, todos têm direito à viver sua sexualidade de forma saudável, digna, o que somente será possível se aos(às) adolescentes for garantido espaço para compartilhar dúvidas e angústias sobre o tema e, por meio

Leitura

Atividade 1 – Leitura para estudo: sexualidade e promoção de saúde entre os jovens

Antecipando a leitura com a turma

Vamos ler um texto acadêmico que aborda a relação entre Direitos Humanos, adolescência e sexualidade. Em seguida, você e os(as) colegas farão um exercício diferente: em vez de discutirem o texto que leram a partir de várias perguntas, vocês o farão a partir de “esquemas” que serão apresentados a seguir.

1. Antes de realizar a leitura coletiva e integral do texto com os(as) colegas, utilize as questões abaixo para fazer um “reconhecimento” dele e do que você já sabe sobre o assunto que será tratado.
 - a) Leia o título e discuta com os(as) colegas:
 - I. Que tipo de informação você supõe que será apresentado no texto?
 - II. Você já ouviu falar nos termos **sexualidade** e **cidadania sexual**? O que eles significam?
 - b) Leia o tópico **RESUMO** e discuta com os(as) colegas:
 - I. Você ainda mantém a hipótese que levantou a partir da leitura do título? Que informações serão apresentadas no artigo que vai ler?
 - II. Como os termos **sexualidade** e **cidadania** estão relacionados à saúde e aos Direitos Humanos?
 - III. Qual é a importância do resumo no caso do artigo acadêmico? Que informações ele traz sobre o texto que vai ler?
2. Agora, leia o texto, fazendo anotações no caderno, de forma sintética, em itens, das informações que considerar importantes e relevantes às nossas discussões sobre sexualidade e saúde na adolescência.

Saúde em Debate

Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes

Helena Maria Campos
Cláudia Gersen Alvarenga Paiva
Isabella Campos de Araújo Mourthé

Yago Freire Ferreira
Maria do Carmo Fonseca

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de educação em saúde conduzida por pesquisadores e estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte (MG). Demonstra como problematizar

82

de uma educação que promova uma vida sexual saudável, poder fazer suas escolhas de forma saudável, protegendo sua própria vida e a do outro.

5b. Ajude os(as) estudantes a pensarem em ações que promovam o direito à sexualidade e à saúde sexual. Assim como em outros momentos do trabalho proposto pela coleção os(as) estudantes pensaram em ações não governamentais e em políticas públicas de promoção da proteção ao meio ambiente e a outros direitos, este é o momento de promover a troca de ideias sobre ações voltadas à questão da sexualidade e saúde sexual que possam ser eficazes. Pergunte-lhes: Que ações podem ser feitas nas escolas? E na cidade? Quem podem ser as pessoas/instituições responsáveis pelas ações?

direitos humanos, saúde e cidadania sexual, contextualizada à realidade de adolescentes. Evidenciou-se que a precariedade da vida, iniquidades de gênero, silenciamentos, negação de direitos sexuais, informações qualificadas insuficientes afetam a saúde sexual de adolescentes. O diálogo de saberes entre pesquisadores e adolescentes sobre direitos sexuais interfere positivamente na promoção da saúde sexual. Este relato pode contribuir para o planejamento de atividades na atenção primária para a promoção de saúde.

PALAVRAS-CHAVE Direitos humanos; Direitos sexuais e reprodutivos; Educação em saúde; Saúde sexual; Adolescente

Introdução

A adolescência é uma fase da vida marcada por transformações físicas, psicológicas e sociais, singularizadas pelos contextos social, histórico e cultural, sendo, portanto, muitas as formas de vivenciar esta etapa. Desta maneira, é mais adequada a utilização do termo adolescências.

Ozella e Aguiar (2008) consideram que as concepções do termo “adolescência”, comumente difundido como um período de crise, cumprem o papel ideológico de **camuflar** a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno. A partir deste **prisma**, a sociedade destaca marcas da adolescência como se fossem universais e naturais, entretanto, cada adolescente é singular, tem sua própria história, sua forma de ser e estar no mundo.

A sexualidade humana também é uma construção social e cultural, que, nas especificidades da adolescência, é marcada por descobertas e experimentações, crescente **autonomia** e tomadas de decisões, o que torna fundamental propiciar educação sexual e informações qualificadas aos adolescentes. A sexualidade é uma energia que motiva a procura pelo amor e pela intimidade, e integra-se ao modo de cada pessoa sentir e experimentar emoções, relações, ações e interações, por isso, influencia a saúde física e mental (PAHO; WHO, 2000).

Diante disso, tem-se proposto promover a saúde sexual, que é definida como relações sexuais saudáveis, protegidas de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), livres de **coerção**, discriminação e violência (CORRÊA; ALVES; JANUZZI, 2006), por meio de abordagens participativas, que favoreçam o conhecimento de si e do outro, através de diálogos críticos e reflexivos. Corrêa, Alves e Januzzi (2006, p. 53) ressaltam que, “para se alcançar e manter a saúde sexual, os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e satisfeitos”.

Os direitos sexuais de adolescentes são indicados como direitos fundamentais à vida em diversos documentos e reafirmados pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), que os conceitua como: 1) Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições, e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a); 2) Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual; 3) Direito de viver plenamente a sexualidade



Glossário

Camuflar: ato de disfarçar-se ou de dissimular por meio de aparência enganadora.

Prisma: ponto de vista, modo de ver ou considerar algo.

Autonomia: refere-se à capacidade de ser autônomo, independente. Ou seja, de ser capaz de governar-se/guiar-se ou fazer escolhas pelos próprios meios e princípios.

Coerção: ato ou efeito de reprimir.

Por fim, indique que, antes de fazerem a leitura coletiva e integral do texto, observem o título e o resumo e respondam às questões 1 e 2.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP29)

1a. Busque promover uma discussão sobre a possível relação existente entre os termos que compõem o título. Pergunte se cada um desses termos está claro para os(as) estudantes e se veem relação entre eles. Caso julgue necessário, questione-os(as) sobre a diferença entre as noções que compõem os significados de sexo, sexualidade e sexualidade saudável. Considerando o que destacarem para cada um dos termos, proponha que levantem hipóteses sobre as informações que poderão encontrar no texto. Faça anotações na lousa com base na participação dos(das) estudantes, para que sejam retomadas no momento seguinte.

1b. Busque promover uma discussão com base nas hipóteses levantadas anteriormente. Pergunte aos(as) estudantes se gostariam de reformular o que afirmaram anteriormente e por quê. Ao final, levante com eles e elas a função e importância do resumo e das palavras-chave para o texto acadêmico: que informações contêm? Em que podem auxiliar na leitura do texto? Comente que, normalmente, os resumos estão no início de artigos como o que vão ler, são apresentações breves do conteúdo de trabalho/pesquisa (geralmente, com 200 a 250 palavras, editadas em um único parágrafo); apresentem informações básicas como: natureza do trabalho, objeto pesquisado, objetivos visados, referências teóricas, procedimentos metodológicos adotados etc.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)

Em seu planejamento, considere a possibilidade de propor que a leitura e a tomada de notas sejam realizadas como lição de casa, como forma de se preparar para as discussões sobre o texto, especialmente se não for possível acesso à internet na escola. Assim, os(as) estudantes terão a opção de acessar a página em espaços públicos que deem acesso gratuito à internet, ou encontrar outras alternativas que poderão ser discutidas previamente com a turma, no sentido de estabelecer um clima de colaboração na busca de possibilidades para viabilizar o acesso à internet.

Atividade 1 – Leitura para estudo: sexualidade e promoção de saúde entre os jovens

Ao propor a leitura do texto **Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes**, comente que se trata de um artigo acadêmico. Portanto, vão ler um texto que foi produzido com o intuito de tornar públicas pesquisas/experiências desenvolvidas em ambiente acadêmico. Em seguida, comente que o texto foi retirado da SciELO (Scientific Electronic Library Online). Destaque que a SciELO é um projeto que tem como fim a construção de uma biblioteca eletrônica composta de periódicos científicos brasileiros. Dessa forma, indique que a SciELO é um lugar muito confiável para eles pesquisarem artigos e se informarem sobre as principais produções acadêmicas nacionais e internacionais. Caso julgue adequado e condizente com seu contexto escolar, acesse com os(as) estudantes o site da SciELO (disponível em: <https://www.scielo.br/>; acesso em: 7 maio 2022.) e o artigo aqui indicado para leitura (disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201711324>; acesso em: 11 ago. 2022).

sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças; 4) Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física; 5) Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual; 6) Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras; 7) Direito de ter relação sexual independente da reprodução; 8) Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs); 9) Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação; 10) Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva.

Os direitos sexuais são construções relativamente recentes, frutos de reflexões teóricas e lutas políticas **emancipatórias**, que conquistaram o reconhecimento destes como direitos humanos, dimensionados a partir de valores democráticos. O reconhecimento, o amplo conhecimento e o acesso aos direitos sexuais de adolescentes são fundamentais para promover a saúde sexual e propiciar o exercício da cidadania sexual. A educação em sexualidade é um desses direitos sexuais; portanto, é considerada fundamental para esse grupo populacional (HEILBORN, 2012).

A educação em sexualidade, introduzida como educação em saúde no campo da sexualidade, pautada no modelo dialógico, possibilita a transformação dos saberes e propicia ampliação de conhecimentos, especialmente sobre direitos sexuais (CAMPOS; ARAÚJO; SCHALL, 2011; CAMPOS; SCHALL; NOGUEIRA, 2013).

Alguns dos fatores associados à saúde sexual de adolescentes têm sido apontados como problemas de saúde pública, reconhecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e objetos de reflexão de diversos estudos. Entre estes fatores, destacam-se: a iniciação sexual desprotegida; o reduzido uso de preservativos em todas as relações sexuais; o baixo uso de métodos de proteção; Infecções Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (ISTs/Aids); iniquidades de gênero; violência; gravidez na adolescência; e outros agravos à saúde, que geralmente geram efeitos nos percursos escolares (TEIXEIRA *et al.*, 2006; HEILBORN, 2006; CAMPOS; SCHALL; NOGUEIRA, 2013; IBGE, 2016).

A educação em saúde tem sido indicada na atenção primária para promover saúde. Hoje a saúde é estudada sob vários pontos de vista devido à complexidade e aos **multifacetados** fatores que afetam as dimensões da vida e da morte. A educação em saúde emancipatória afinada à realidade dos adolescentes se constitui como estratégia promissora para promover a saúde sexual, sobretudo na perspectiva da **justiça cognitiva** (SANTOS, 2007) e da **educação participativa** e transformadora (FREIRE, 1996), sendo almejada por profissionais da saúde e da educação.

Para os setores saúde e educação, o conceito de justiça cognitiva, teorizado por Boaventura de Sousa Santos, tem

Glossário

Sigilo: resultado de não se poder revelar ou divulgar algo; segredo. Refere-se ao assunto que não se compartilha com muitas pessoas.

Emancipatório: qualidade de tornar-se livre e independente.

Multifacetado: que possui características variadas e peculiares.

Justiça cognitiva: conceito desenvolvido por dois pesquisadores portugueses dedicados a estudos sociológicos e antropológicos – Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses –, que significa, num processo de construção de conhecimentos, considerar os diferentes conhecimentos, advindos de diferentes sujeitos nos mais variados campos que podem contribuir para o conhecimento do mundo.

Educação participativa: processo em que todas as partes envolvidas podem intervir diretamente em tomadas de decisão, de controle e no exercício de autonomia e poder.

potencial para favorecer a produção de conhecimento por e com os envolvidos no processo saúde-doença e no processo ensino-aprendizagem. A justiça cognitiva é a proposta de participação dos sujeitos na apropriação, concepção e produção de conhecimentos (SANTOS, 2007).

Campos, Schall e Nogueira (2013) ressaltam que, na promoção da saúde de adolescentes, é importante envolvê-los em todas as etapas do processo de construção de conhecimentos, considerar aspectos cognitivos e afetivos, propiciar espaços de diálogos criativos e reflexões críticas. Para Schall (2005), a educação em saúde deve permitir a construção do saber comprometido com o desenvolvimento de valores afinados com a autoestima, o respeito a si e aos outros, e a responsabilidade social, contextualizado ao meio sociocultural onde os adolescentes vivem.

Uma educação em saúde em sintonia com a realidade dos sujeitos e com a justiça cognitiva poderá promover saúde e gerar transformações individuais e coletivas. Neste sentido, este artigo apresenta uma experiência de diálogos de saberes sobre direitos humanos, saúde e cidadania sexual entre pesquisadores e um grupo de adolescentes.

CAMPOS, Maria Helena *et al.* **Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000200658&eng=en&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em: 8 maio 2022.

Primeiras impressões

1. Como você avalia o artigo de divulgação científica que acabou de ler? Afinal, ele lhe trouxe informações novas e importantes sobre o tema sexualidade e saúde na adolescência?
2. Compartilhe com os(as) colegas que informações você anotou como muito importantes e explique por quê. Compartilhe também as que você anotou como uma novidade para você.
3. Agora, como mencionado anteriormente, você e os(as) colegas farão um exercício diferente: em vez de discutirem o texto que leram a partir de várias perguntas, vocês o farão a partir do esquema apresentado a seguir.
 - a) A quais partes do texto os esquemas abaixo se referem?
 - b) Com relação ao Esquema 1, por que os dois itens estão em lados opostos? O que o sinal que os separa indica sobre as duas noções de adolescência?
 - c) Considerem o Esquema 2. O que podemos inferir sobre a relação existente entre sexualidade e adolescência?

Esquema

Representação gráfica simplificada de um objeto, um conceito, um processo ou de algo complexo e elaborado. Os esquemas são usados muitas vezes como ferramenta de estudo, apoio a apresentações orais ou à compreensão de um conceito complexo em um texto.

85

Primeiras impressões

É muito importante que as questões desta seção sejam discutidas oralmente com o coletivo da sala. O objetivo dela 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. As atividades previstas a seguir solicitarão, de um lado, o exercício de síntese do conteúdo e, de outro, a capacidade de falar sobre o conteúdo do texto com base em esquemas (material de apoio).

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal. Professor(a), sugerimos, se possível, que você: projete o artigo utilizando *datashow* e que, à medida que os(as) estudantes forem compartilhando as informações importantes, você as destaque (grifando ou usando o sombreado de destaque) no texto; utilize a ferramenta de inserir comentários

ou notas do aplicativo que estiver usando, para que possam ir se apropriando tanto do procedimento de grifar, anotar/produzir marginais, como do recurso tecnológico para realizar esse procedimento, por meio do aplicativo do computador ou similar. Outra opção é você ir fazendo o registro coletivo dos destaques dos(as) estudantes em forma de itens, retomando o texto lido sempre que necessário, a fim de favorecer o aprendizado desse procedimento de estudo que envolve a produção dos chamados gêneros de apoio à compreensão, como os esquemas e os resumos, abordados em mais detalhe a seguir. Aproveite este momento também para apoiá-los(as) na compreensão do vocabulário do texto, recorrendo à consulta aos dicionários sempre que possível e necessário.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP33)

3a. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes considerem que o Esquema 1 refere-se à primeira parte do texto (parágrafos 1 e 2) em que os autores descrevem as diferenças e consequências de compreender a adolescência como um fenômeno plural (adolescências). Já o Esquema 2 refere-se ao terceiro parágrafo, em que é traçada a relação entre uma concepção de sexualidade como uma construção social e a diversidade das formas de ser adolescente.

3b. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes considerem que o sinal de diferente representa uma relação de oposição entre os termos *adolescência* e *adolescências*. Explore também o risco vermelho no "S", indicando "negação", similar ao que vemos em placas de proibido.

3c. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes considerem que o Esquema 2 explora a relação entre concepções de sexualidade e adolescência em sequência lógica. A correlação entre os termos é criada por meio de setas que ligam o conceito de sexualidade à adolescência. Podemos então dizer que, de certa forma, os elementos que correspondem à ideia de sexualidade (construção social que influencia a saúde; uma energia motivadora plural, integrada ao modo de ser de cada um) são ordenados/ligados à "adolescência". Ou seja, nesse contexto devem ser compreendidos como parte de um período de descobertas, de autonomia e tomada de decisão.

Continua

Primeiras impressões (cont.)

4a. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes considerem que, nesse contexto, práticas/ações de educação e saúde em sexualidade devem considerar as particularidades dos modos de ser dos(as) adolescentes, considerando, principalmente, a sexualidade como integrada ao modo de ser dos jovens – seus modos de ser, sentir e experimentar emoções, relações, ações e interações.

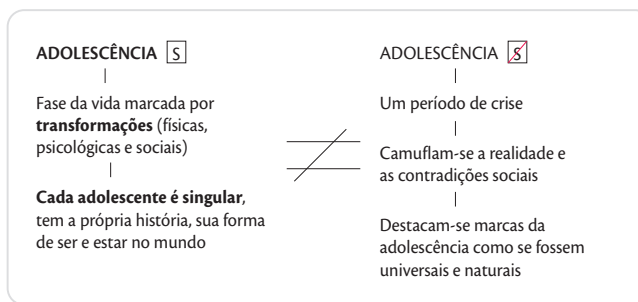
4b. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes percebam que considerar a adolescência de forma “singular” (não plural), como um período de crise, mascara a realidade e as condições sociais dos(as) adolescentes.

5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP33, EF69LP34) Professor(a), a proposta é que os(as) estudantes possam retomar o conteúdo do texto por meio da observação dos dois esquemas. Assim, será possível a eles(as) fazerem um exercício similar ao que poderão realizar na apresentação oral: falar sobre o assunto com base em um texto de apoio. Durante esse exercício coletivo, organize a participação dos(as) estudantes de modo a garantir que todos(as) falem algo sobre o texto. Caso encontrem dificuldades de resgatar o conteúdo lido apoiados nos dois primeiros esquemas, proponha as perguntas indicadas para ajudá-los(as) nisso. Entretanto, é fundamental que você – que conhece bem os(as) estudantes – pense em outras, prevendo os possíveis trechos que possam representar dificuldade para a sua turma.

Quanto à proposta de os(as) estudantes produzirem o terceiro esquema, o objetivo é que exercitem o trabalho de elaborar material de apoio para apresentação oral. Você poderá propor a formação de duplas ou trios – como achar mais adequado – e orientá-los quanto ao tempo necessário para a realização do exercício. Meie as dúvidas nos grupos, de modo a alertá-los(as) para escolhas de palavras-chave que não sejam, de fato, “chave” no texto, ou de sínteses que não destaquem o que há de mais relevante no trecho – problemas que poderão acarretar um texto de apoio que não os ajudar a retomarem o conteúdo lido e estudado.

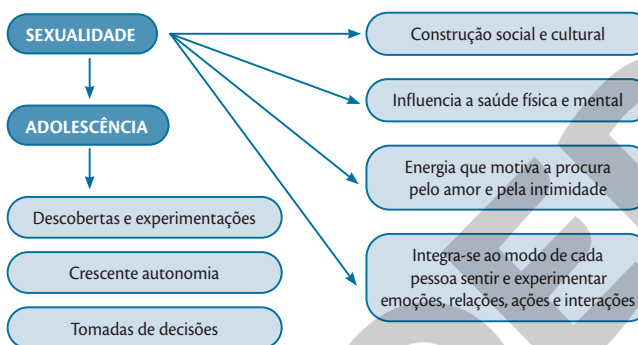
Você poderá optar por organizar a avaliação dos resultados em dois momentos: o primeiro, entre grupos, de modo que possam trocar esquemas e avaliar a eficiência deles para retomarem o conteúdo do texto durante a fala; e o segundo, coletivamente, de modo que os grupos troquem impressões sobre os esquemas que viram. Nesse processo, é importante que os(as) estudantes percebam que não há um único esquema possível e que ele deve refletir a seleção que cada um faz das informações que considera fundamentais no texto.

Esquema 1



VIGENTE MENDONÇA
ARQUIVO DA EDITORA

Esquema 2



4. Ainda com base nos esquemas anteriores, discuta com os(as) colegas:

- Como os termos **sexualidade** e **adolescência** devem se relacionar dentro de práticas/ações de educação e saúde, segundo o texto?
- Segundo os autores, quais as consequências de assumir a adolescência de forma singular e não como um fenômeno plural (adolescências)?

5. Agora, junte-se com o(a) colega e façam um esquema, sintetizando o trecho final do texto em que os autores falam sobre os direitos sexuais de adolescentes e educação.

- Vocês poderão optar por um dos modelos de esquemas que acabaram de ver ou por outro da preferência da dupla.
- Finalizado o trabalho, compartilhem o resultado com outras duplas e troquem suas impressões sobre o resultado de cada um.

O texto em construção

1. O que você diria sobre a linguagem em que o artigo foi escrito? Achou que ela exigiu de você maior atenção? Explique.
2. Observe as palavras e expressões destacadas no resumo abaixo e o tipo de informação que elas introduzem.

“Este artigo apresenta uma experiência de educação em saúde conduzida por pesquisadores e estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte (MG). Demonstra como problematizar direitos humanos, saúde e cidadania sexual, contextualizada à realidade de adolescentes. Evidenciou-se que a precariedade da vida, iniquidades de gênero, silenciamentos, negação de direitos sexuais, informações qualificadas insuficientes afetam a saúde sexual de adolescentes. O diálogo de saberes entre pesquisadores e adolescentes sobre direitos sexuais interfere positivamente na promoção da saúde sexual. Este relato pode contribuir para o planejamento de atividades na atenção primária para a promoção de saúde.”

- Qual(is) delas introduz(em)
 - a) objetivo e do que trata a pesquisa/artigo?
 - b) a explicação da relevância da pesquisa?
 - c) os(as) principais dados/informações obtidos(as) com a pesquisa?
- 3. Observe o tópico **Palavras-chave** (ou *Tags*). Qual pode ser a finalidade delas em um texto de divulgação científica como esse?

Atividade 2 – Leitura e roda de conversa: sexualidade e saúde

Você e sua turma participarão agora de uma roda de leitura, seguida de uma roda de conversa, com base em três textos que abordam aspectos da adolescência e sexualidade. O objetivo dessa roda é conhecer um pouco mais das realidades de diferentes grupos de adolescentes e qual a relação existente entre sexualidade e saúde neste momento da vida.

Ao final, vocês deverão compartilhar suas leituras com o restante da turma. Para tanto, deverão produzir um esquema que servirá de apoio no momento em que forem compartilhar suas leituras e reflexões com os(as) colegas.

1. Durante a leitura do texto que você escolheu, faça anotações no caderno sobre o que considerar importante 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.

87

O texto em construção

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP42)

1. Professor(a), comente que o texto que acabaram de ler de fato pode exigir mais atenção do leitor. Levante com os(as) estudantes possíveis motivos para que isso aconteça. Comente que os textos acadêmicos como o que acabaram de ler normalmente articulam diferentes conceitos entre si e vozes de autores com concepções similares e/ou opostas às defendidas pelos autores do artigo. Além do fato de que, frequentemente, os autores pressupõem, ao escreverem o artigo para uma revista acadêmica, leitores(as) especializados(as) e que fazem parte do mesmo contexto e que, por isso, estão de certa forma familiarizados(as) com as discussões. Caso julgue adequado, retorne ao texto e peça aos(as) estudantes que destaquem trecho ou palavras que revelam essas marcas e os momentos em que tiveram mais dificuldades de leitura.

- 2a. Evidenciou-se que
 - 2b. Este relato pode contribuir para
 - 2c. Este artigo apresenta/demonstra
3. Professor(a), apoie os(as) estudantes na compreensão de que as palavras-chave são selecionadas pela relevância delas para a abordagem do tema do estudo: são palavras recorrentes no texto, pela importância delas para o desenvolvimento do tema. Para aproximar de um conhecimento que atualmente pode ser mais comum a essa faixa etária, em tempos de *web* e redes sociais, comente que elas podem ser comparadas às *hashtags*: são usadas para indexar os textos, de modo que o público possa encontrá-los por meio de mecanismos de busca, ao utilizar qualquer dessas palavras-chave.

Atividade 2 – Leitura e roda de conversa: sexualidade e saúde

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP25, EF69LP33, EF69LP34, EF89LP27, EF89LP28)

1. É importante orientar os(as) estudantes a tomarem notas enquanto leem, de modo que possam registrar as informações essenciais sobre o texto lido a serem compartilhadas com a turma. Dessa forma, enfatize que observem os pontos orientadores de leitura que estão no início de cada texto. Informe que essas questões são fundamentais, auxiliando-os(as) tanto na compreensão do texto como na tarefa de selecionarem as principais informações para compartilharem em seguida com os(as) colegas. Por fim, comente também que, depois da leitura, será importante registrarem suas reflexões individuais (ou em duplas) para que também possam ser incluídas na produção de esquema que deverá servir de apoio no momento em que forem compartilhar suas leituras e reflexões com os(as) colegas.

Roteiro para a leitura e tomada de notas - Texto 1

Professor(a), além de focalizar a questão da gravidez precoce, o texto 1 vai tratar também das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), por isso colocamos um box para o(a) estudante receber informações básicas e iniciais sobre esse tema. No entanto, seria importante ampliar tais informações focalizando, por exemplo, os diferentes tipos de ISTs que existem, quais são os sintomas e as características de cada uma, como é feito o diagnóstico e o tratamento dessas doenças, qual a melhor forma de evitá-las. Todas essas informações estão disponíveis na página do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist-1>. Acesso em: 8 maio 2022.

3. Depois, junte-se a outros(as) colegas para:
 - a) discutirem suas anotações e preparem um esquema com elas, considerando que esse esquema deverá ajudá-los a apresentar as informações essenciais para que quem não leu o texto tenha uma ideia do que ele trata;
 - b) negociarem uma opinião sobre o texto para apresentar à turma.
4. 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 box **Roda de conversa** (no final do texto 3) e as do(a) professor(a).

Texto 1

Q que pode ser destacado na tomada de notas

Veja as informações que pode ser importante destacar em suas anotações:

1. Por que, apesar de a taxa de gravidez na adolescência ter diminuído no Brasil entre 2000 e 2019, ela ainda é alarmante?
2. Que fatores explicam por que adolescentes negras respondem por 70% dos casos de gravidez na adolescência no Brasil?
3. O que se entende por educação sexual?
4. Além de prevenir a gravidez na adolescência, que outros problemas de saúde pública a educação sexual pode ajudar a evitar?



Gravidez na adolescência provoca danos maiores às jovens da periferia

‘Quanto menor o nível socioeconômico, menos informação de qualidade e em saúde a adolescente tem’, diz a ginecologista e obstetra Andrea Gonçalves (foto)

28/03/2022

Por: Beatriz de Oliveira, Nós Mulheres da Periferia



Andrea Gonçalves, ginecologista e obstetra, afirma: “Sendo as mulheres a maior parcela da população brasileira, não tem cabimento a gente falar em evolução socioeconômica do país sem falar da diminuição da gravidez na adolescência e da proteção da saúde reprodutiva dessas meninas”.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
AB COMUNICAÇÃO/ARQUIVO PESSOAL

Grazielle Silva, assistente administrativa de 33 anos, conta que na infância foi uma menina reservada. Formou o primeiro grupo de amigas aos 15 anos, quando começou a sair à noite para se divertir. Num desses rolês, com 18 anos, conheceu um garoto e eles começaram a namorar sem o conhecimento da família dela.

O namorado também não demonstrou interesse em apresentá-la para sua família. O que Grazi sabia é que ele morava na Bahia e se mudou para São Paulo, onde alguns parentes moravam. Após sete meses de relacionamento, Grazi engravidou. “Pra mim foi um grande susto, eu não estava esperando, eu imaginava que iria demorar muito pra eu ter filhos.”

Em 2020, nasceram 380,7 mil filhos de mães com idade entre 10 e 19 anos, segundo dados preliminares do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos. O número de adolescentes grávidas tem diminuído: entre 2000 e 2019 houve queda de 37,2%, segundo estudo da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo).

“Olhando os dados de uma maneira macro a gente vai perceber um decréscimo no número de adolescentes grávidas, mas, quando a gente olha as periferias, esses números vão sofrer pouca alteração”, aponta Elaine Amazonas, assistente social e gerente da unidade da *Plan International Brasil* na Bahia, organização que defende os direitos das crianças e adolescentes, com foco na promoção de igualdade de gênero.

São as adolescentes negras a maioria no panorama de gravidez na adolescência em 70% dos casos, segundo dados de 2014 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

“A gente vai ter uma série de atravessamentos que vão de alguma forma contribuir de maneira mais **incisiva** para que as adolescentes negras engravidem”, afirma Elaine. Os fatores, segundo ela, passam pela educação pública, em que as jovens negras estão em maior número, que não contempla a educação sexual e reprodutiva. Passam também pelo não conhecimento do próprio corpo e falta de trabalho com a **autoestima**, o que diante de uma sociedade racista e **sexista** a impossibilita de dizer “não” e exigir o uso de camisinha durante o ato sexual, por exemplo. [...]

“**Eu só pensava em como eu iria contar pros meus pais**” — Mesmo passando mal, Grazielle não desconfiou logo de primeira que pudesse estar grávida. Chegou a tomar remédio para o estômago achando que algo que comeu havia causado enjoo. Depois, acompanhada de uma amiga, fez um teste rápido de gravidez. Deu negativo e ela ficou aliviada. Só que, como o mal-estar não foi embora, ela resolveu fazer um exame de sangue, dessa vez a irmã a acompanhou. Quando a médica informou o resultado positivo, Grazi riu de nervoso. “Na hora eu só pensava em como eu iria contar para os meus pais, qual seria a reação deles, o que eu iria fazer dali pra frente. Fiquei em choque”, conta. “Os dois choraram bastante, talvez por causa da dificuldade que seria, porque eu dependia deles”.

Glossário

Incisiva: decisiva, diretamente ao ponto.

Autoestima: sentimento de satisfação e segurança que experimentamos quando temos consciência de nossas reais qualidades e capacidades, do nosso valor.

Sexista: indivíduos ou atitudes discriminatórias baseadas no sexo ou no gênero de uma pessoa, qualquer que seja o gênero, mas que são particularmente dirigidas a mulheres e meninas.

O receio de contar para os pais é comum entre as adolescentes grávidas. A médica ginecologista e obstetra Andrea Gonçalves conta que já atendeu muitas meninas que demoraram meses para dar a notícia e iniciar o pré-natal. Para a médica, é necessário que a sociedade fale mais sobre esse assunto, para que as meninas não tenham medo de buscar atendimento.

Parte desse medo vem também dos julgamentos que a adolescente grávida recebe. “Socialmente a adolescente que engravida ainda é o mau exemplo, mesmo que haja várias outras adolescentes na comunidade que tenham engravidado, mas ela ainda é muito estigmatizada”, diz a assistente social Elaine Amazonas.

Educação sexual — Para combater essa **estigmatização**, um caminho viável é a educação sexual. Adolescentes precisam conhecer desde as informações mais básicas e saber lidar com o próprio corpo. “Eu já fiz o parto de uma menina que me perguntou se ela tinha dois úteros e um ovário, ou se era o contrário”, diz Andrea. “São coisas que a gente precisa falar antes dessa menina estar ali para ter um bebê.”

A educação sexual, explica Elaine, permite que os adolescentes se entendam enquanto sujeitos e tomem decisões mais assertivas sobre o futuro. Permite também que se discuta o papel social dos homens e das mulheres, uma paternidade responsável e o respeito às mulheres.

[...]

A falta de informação evoca também outra questão de saúde pública: as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). “Muitas vezes essa gravidez vem acompanhada de diagnóstico de IST, como HIV e sífilis. Os números vêm crescendo muito entre as mulheres jovens. Eu já tive muitas vezes que dar notícia para adolescentes de 15 e 16 anos que elas tinham HIV ou sífilis”, relata Andrea.

O Boletim Epidemiológico de HIV/Aids, do Ministério da saúde, indicou que entre 2000 e junho de 2021 foram notificadas 141 mil gestantes com HIV. O número de casos é maior na faixa etária entre 20 e 24 anos.

‘Ele dizia que não tinha condições’ — Com três meses de gravidez e já sabendo que seria mãe de uma menina, Grazielle deu a notícia para o pai da criança. “Não tive apoio nenhum, ele dizia repetidamente que não tinha condições de ter filho agora.” Quando contou que já era pai de outras duas meninas, Grazi rompeu o relacionamento e decidiu cuidar sozinha da criança. O rapaz nunca demonstrou interesse na gravidez.

“Nesse período a mulher se sente rejeitada, sozinha, e isso de fato aconteceu comigo porque eu já estava com essa carga de que eu teria que criar um filho sem o apoio do genitor dela, minha família fez uma grande diferença”, diz.

Durante a gestação, a adolescente periférica pode ter dificuldade de acesso aos serviços de saúde necessários. A médica Andrea afirma que, apesar dos méritos do SUS (Sistema Único

Glossário

Estigmatização: ação ou efeito de estigmatizar, marcar com um estigma, tachar ou condenar negativamente alguém.

Clipe

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são causadas por vírus, bactérias ou outros microrganismos. Elas são transmitidas, principalmente, por meio do contato sexual (oral, vaginal, anal) sem o uso de camisinha masculina ou feminina, com uma pessoa que esteja infectada. [...] O tratamento das pessoas com IST melhora a qualidade de vida e interrompe a cadeia de transmissão dessas infecções. O atendimento, o diagnóstico e o tratamento são gratuitos nos serviços de saúde do SUS. A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas. Se não tratadas adequadamente, podem provocar diversas complicações e levar a pessoa, inclusive, à morte.

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist-1>. Acesso em: 8 maio 2022.

de Saúde), existem problemas estruturais. “Nem toda a adolescente vai ser encaminhada para o serviço de alto risco com a velocidade necessária ou vai ter acesso rapidamente a todos os exames que ela necessita.”

Vale mencionar ainda mais uma questão que permeia o cenário de gravidez precoce no Brasil: o desejo de engravidar cedo, que, inserido num contexto cultural, está relacionado à conquista de independência. “No sentido de que o ser mãe também me dá um lugar no mundo, então eu não sou mais só aquela adolescente, eu sou mãe de fulinho”, explica Elaine. [...]

Não é regra que adolescentes tenham apoio familiar na criação dos filhos e essa realidade, aliada à falta de políticas públicas, gera consequências como a evasão escolar. O abandono, por sua vez, pode significar menores chances de evolução socioeconômica e inserção nas estatísticas dos “nem-nem” — população jovem que não estuda e não trabalha — ou em postos de trabalhos precários, perpetuando ciclos de pobreza.

Com relação ao panorama nacional, Andrea afirma: “sendo as mulheres a maior parcela da população brasileira, não tem cabimento a gente falar em evolução socioeconômica do país sem falar da diminuição da gravidez na adolescência e da proteção da saúde reprodutiva dessas meninas”.

Disponível em: https://mobilidade.estadao.com.br/na-perifa/gravidez-na-adolescencia-provoca-danos-maiores-as-jovens-da-periferia/?gclid=Cj0KCQjw6pOTBhCTARIsAHF23fLboE6DKI3gnEry52oiUVGhgCPyc9GTmPZ6GZalkV5VYxi2Xql7ZUgaAiEjEALw_wcB. Acesso em: 8 maio 2022.

Texto 2

O que pode ser destacado na tomada de notas

Veja as informações que pode ser importante destacar em suas anotações:

1. Por que podemos dizer que há uma maior necessidade de investimento em educação sexual hoje em dia?
2. Quais são as consequências de não usar preservativo?
3. Por que ainda há dificuldade em se propor discussão própria da educação sexual? Como podemos superar esses obstáculos?

Adolescentes iniciam vida sexual cada vez mais cedo

Para Carmita Abdo, psiquiatra e professora da Faculdade de Medicina da USP (FM), há a necessidade de um maior investimento na educação sexual e em campanhas para divulgar o sexo seguro, alertando para o fato de que a Aids e as outras doenças sexualmente transmissíveis ainda não têm cura. Apesar da possibilidade de controle de algumas delas, é um engano — especialmente entre os jovens — acreditar que estão livres das DSTs, pois, mesmo nesse caso, a qualidade de vida dos portadores é comprometida. [...]

Roteiro para a leitura e tomada de notas - Texto 2

Com relação aos itens indicados, resalte principalmente a informação destacada por Carmita Abdo de que tanto a Aids como outras doenças sexualmente transmissíveis ainda não têm cura. Chame atenção para o fato de que, mesmo assim, como indicado na reportagem, infelizmente muitos jovens declaram não usar preservativo. Levante com os(as) estudantes algumas razões para o fato, mas destaque que, apesar da possibilidade de controle de algumas dessas doenças graves, os jovens se enganam e acreditam que estão livres das DSTs. Mesmo com o controle de algumas doenças, a qualidade de vida dos portadores é muito comprometida.

Confira a entrevista na íntegra.

[Transcrição do áudio]

[Miriam Ramos (Jornalista)] Adolescentes iniciam sua atividade sexual na faixa entre os 13 e os 17 anos de idade. Essa foi a conclusão da pesquisa Mosaico 2.0 comandada pela psiquiatra Carmita Abdo, da Universidade de São Paulo. Professora, o que foi essa pesquisa?

[Carmita Abdo] Então, essa pesquisa foi feita através de internet. Foram 3 mil internautas que responderam. A faixa etária variava de 18 anos, a idade mínima que nós aceitamos, até 70, 80 anos, não tinha idade limite, e homens e mulheres. E pesquisamos o comportamento sexual em vários itens, inclusive perguntando quando iniciaram, com quem iniciaram a sua vida sexual, sobre tipos de dificuldades que poderiam ter [...]. No total era algo como 60 itens investigados.

[Miriam Ramos] E, professora, é verdade que nessa pesquisa foi encontrado um comportamento de que eles não estão mais usando preservativos?

[Carmita Abdo] É. O uso de preservativos no Brasil é muito baixo. O uso adequado, ou seja, em todas as relações sexuais, é da ordem de 1/3 da população, seja masculina, seja feminina. E esses números acabam sempre os mesmos e até um pouco menores dessa vez do que números anteriores. O que mostra que necessitamos investir mais em educação sexual, em campanhas para o sexo protegido e também em campanhas que elucidem que aids e outras doenças sexualmente transmissíveis ainda não têm cura, têm controle, algumas delas, mas que é um engano, especialmente dos jovens, acreditarem que estão livres desse mal e até de virem a óbito através da aquisição dessas doenças. Algumas delas muito seriamente comprometedoras, sim, não só da vida, mas também da qualidade de vida de homens e mulheres.

[Miriam Ramos] A senhora poderia dizer o que acontece com os meninos e as meninas para não usarem o preservativo? Porque também tem o preservativo feminino, né?

[Carmita Abdo] É verdade. O preservativo feminino seria uma saída para as mulheres que têm parceiros que alegam não se sentirem confortáveis com o uso da camisinha masculina, porque ela tiraria a sensibilidade. Ou alguns deles até, no início da vida sexual especialmente, têm o medo de interromper o ato para vestir a camisinha e depois não conseguir manter a ereção. E então essas são algumas das razões. Outros alegam que seria uma falta de confiança entre duas pessoas enamoradas, apaixonadas, solicitar que utilizasse o preservativo, como se isso tivesse indicando que falta entre eles total crédito um no outro. São as mais diversas razões. Mas na verdade o que a gente acaba avaliando num contato mais próximo é que essa dificuldade de utilizar o preservativo é algo que acaba acontecendo quando a iniciação acaba acontecendo sem o uso dele e depois, num momento mais tardio, a tentativa de utilizar é mesmo muito desconfortável. Então, campanhas mais próximas, mais frequentes; educação sexual não depois da iniciação sexual, mas antes dela; e também conhecimento a respeito do prejuízo que as doenças sexualmente transmissíveis podem trazer e do atual estado sobre cura e sobre controle dessas doenças... Seria muito bom que esses jovens e que as pessoas de um modo geral tivessem acesso.

[Miriam Ramos] Professora, ainda é tabu falar de sexo nas famílias, não é? Muitos pais ficam constrangidos. O que a senhora recomendaria ou daria de dica para que esses pais conseguissem falar com seus filhos?

Roteiro para a leitura e tomada de notas - Texto 3

Com relação aos itens indicados, comente que é alarmante o fato de que mais da metade da população jovem brasileira está infectada com o HPV e que alguma variação do vírus, infelizmente, pode causar câncer do colo do útero, entre outros. Destaque que, mesmo sendo uma doença evitável, muitos ainda não tomam a vacina (gratuita desde 2014).

[Carmita Abdo] É verdade. Eu acredito que eles não tenham muita facilidade porque inclusive não vivenciaram a educação sexual na sua época de adolescência. Também ao longo da vida mantiveram tabus e mitos. Então, se há uma dificuldade, vamos, então, tentar superá-la, através de leitura, através de *sites* que possam elucidar dúvidas e também trabalhar a sexualidade desses pais para que ela se torne mais resolvida. Mas, se por acaso não se conseguir esse objeto, delegar a alguém da família, um tio, uma tia, alguém que esteja mais à vontade. É bem mais interessante, é bem melhor do que uma educação sexual que não seja mais personalizada, que é aquela que a escola pode oferecer, afinal de contas. E muitas vezes a escola oferece num momento em que a criança já matou a sua curiosidade de outra forma, e já adquiriu conceitos errôneos, e já começou a estabelecer tabus em relação à vida e ao comportamento sexual. Então, seria muito bom, não é, buscar *sites* de saúde, se informar e tentar, na medida do possível, fazer frente às perguntas que começam cedo. O filho, a filha com 3, 4 anos já começa a apresentar as primeiras dúvidas que devem ser respondidas de forma breve e sem se estender, além daquilo que foi exatamente perguntado.

[Miriam Ramos] Essa foi a orientação da psiquiatra Carmita Abdo, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Reportagem de Miriam Ramos para a Rádio USP.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/adolescentes-iniciam-vida-sexual-cada-vez-mais-cedo/>. Acesso em: 8 maio 2022.



VICENTE MENDONÇA/
ARQUIVO DA EDITORA

Texto 3

O que pode ser destacado na tomada de notas

Veja as informações que pode ser importante destacar em suas anotações:

1. Por que podemos afirmar que o HPV é um problema de saúde pública que atinge a população jovem brasileira?
2. Quais são os meios de diagnosticar e tratar a infecção por HPV?
3. Mesmo a vacinação sendo gratuita no Brasil desde 2014, por que a adesão à vacinação contra o HPV é baixa?

Baixa adesão à vacina contra HPV aumenta risco de câncer de útero, intestino e laringe, alerta infectologista da Unicamp

Março é o mês de conscientização sobre vírus. Vacina é aplicada em meninas e meninos entre 9 e 14 anos por causa da alta eficácia. [...]

Por Patrícia Teixeira, g1 Campinas e Região – 26/03/2022

“O HPV, papiloma vírus, é responsável não só pelo câncer de colo de útero nas mulheres, mas também por alguns tipos de câncer de intestino e de laringe, tanto em homens quanto em mulheres.”

O alerta é da médica infectologista da Unicamp, Raquel Stucchi, e ressalta a importância da vacinação contra o HPV para meninas e meninos entre 9 e 14 anos de idade — período onde o corpo produz mais anticorpos para o futuro. Março é o mês de conscientização sobre o HPV e a baixa cobertura vacinal preocupa prefeituras das maiores cidades da região de Campinas (SP).

Na metrópole, os dados mais recentes divulgados pela Secretaria de Saúde Municipal apontam um público-alvo total de 90 mil meninos e meninas que precisam da proteção. No entanto, menos de 10% dos jovens de 11 a 13 anos receberam as doses em 2020 e 2019.

O cenário se repete em Americana (SP), que identificou menos de 13% de vacinados no ano passado; e em Hortolândia (SP), com pouco mais de 12% de meninos e meninas imunizados em 2021.

Indaiatuba (SP) apresenta adesão maior, chegando a 59%, mas ainda assim deixando milhares de crianças e adolescentes sem a proteção. Veja mais detalhes sobre cada cidade abaixo.

“Habitualmente para todas as vacinas, as crianças e jovens têm um sistema de defesa muito mais vigoroso, muito mais robusto, que responde melhor na quantidade de anticorpos, na qualidade de anticorpos e a duração da proteção é maior quando fazemos nas crianças”, explicou a infectologista.

São necessárias duas doses da vacina — com intervalo de seis meses — quando o público é o indicado pelo Ministério da Saúde — 9 a 14 anos para meninas e 11 a 14 anos para meninos. Quando é aplicada após essa faixa, são necessárias três doses, afirmou Raquel. O imunizante é fornecido de graça nas unidades de saúde da rede pública.

Eficácia de quase 90% contra câncer

Em novembro do ano passado, um estudo britânico publicado na revista científica “The Lancet” apontou resultados positivos sobre a imunização e a proteção em casos de câncer de acordo com a idade dos vacinados.

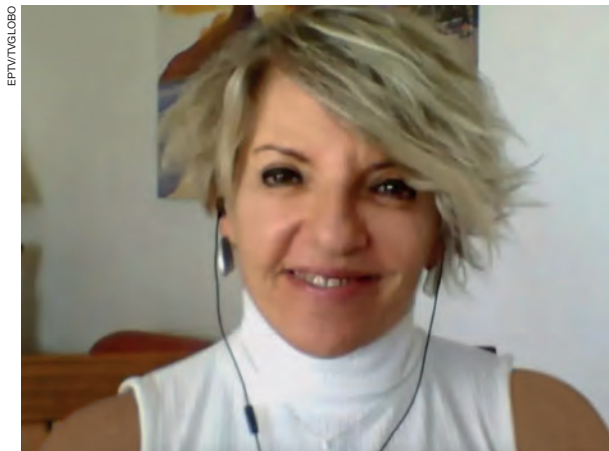
Raquel detalhou, na entrevista ao **G1**, que a proteção apontada pela pesquisa sai do patamar de 34% de redução nas chances de câncer de colo de útero em mulheres de 16 a 18 anos, para 87% em vacinadas de 12 e 13 anos.

“Quando foram vacinadas entre 14 e 16 anos a redução foi de 62% e das lesões pré-cancerígenas de 75%. E já quando as crianças, as adolescentes foram vacinadas entre 12 e 13 anos, a redução de casos de câncer foi de 87%, e das lesões pré-cancerígenas, de 97%”, explicou.

“Quanto mais jovem a gente faz a vacinação contra o câncer, primeiro tem menos chance das meninas terem sido expostas ao HPV, e segundo que a resposta do sistema imune, de defesa nesta idade, e no nosso caso entre 9 e 14 anos, é maior do que depois, entre 15 e 18, ou depois dos 18 anos”, completou.

A lógica segue a de demais vacinas oferecidas para a faixa etária de bebês, como a de hepatite B, por exemplo, sinaliza a médica.

“É extremamente importante que as famílias, os pais, os responsáveis levem as crianças para serem vacinadas contra o HPV para que elas cheguem na idade adulta já protegidas contra esse vírus que é uma causa importante de câncer de colo de útero, uma doença grave associada à alta mortalidade.”



A infectologista da Unicamp Raquel Stucchi alertou sobre os riscos de câncer em pessoas não vacinadas contra o HPV.

Indaiatuba

Diferentemente das demais maiores cidades, Indaiatuba registrou 59% do público-alvo imunizado contra o papiloma vírus humano em 2020, segundo dados mais recentes informados pela Secretaria de Saúde do Município.

Neste sábado, a prefeitura realizou uma ação de incentivo à vacinação de crianças e adolescentes contra a doença. A população de 9 a 14 anos é de aproximadamente 18.317 pessoas.

“Mesmo com todos os esforços para divulgação e ampliação desta cobertura, sentimos grande resistência por parte de pais e responsáveis, bem como outros mitos relacionados à vacina contra o HPV”, alertou a Saúde.

“A vacinação contra o vírus HPV é importante para meninas porque previne contra o câncer de colo de útero, ginecológico e vulva e para meninos porque previne contra o câncer de pênis. Ambos os sexos com a imunização têm proteção também contra o câncer de reto, garganta, laringe, faringe, língua, entre outros na região bucal”, completou.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2022/03/26/baixa-adesao-a-vacina-contr-hpv-aumenta-risco-de-cancer-de-utero-intestino-e-laringe-alerta-infectologista-da-unicamp.ghtml>. Acesso em: 8 maio 2022.

Roda de conversa

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF69LP24, EF69LP30, EF69LP33, EF69LP34, EF89LP27, EF89LP28)

Para iniciar a discussão sobre as leituras e reflexões feitas individualmente ou em duplas, peça a alguns ou a algumas estudantes que compartilhem as informações básicas sobre o que leram e anotaram, conforme orientações sugeridas para o início dessa atividade.

Durante as rodas de conversa, 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, especialmente àqueles(as) que se mostram menos participativos.

Para finalizar, discuta com a turma as questões propostas 1 e 2. Deixe os(as) estudantes à vontade para produzirem ou não esquemas de apoio às discussões que deverão fazer. Sugerimos que você realize o registro das conclusões da turma, promovendo um momento de escrita coletiva, atuando como escriba. Lembre-se de que, para esse tipo de situação didática, a sua mediação pode colaborar muito para que os(as) estudantes aprendam a textualizar um texto, refletindo sobre o que estão escrevendo enquanto escrevem e reformulando o que acabaram de escrever, de modo a melhorá-lo. Nesse sentido, o seu papel como mediador é escrever o que é ditado pelos(as) estudantes, relendo o que é escrito e questionando se está bom, se todos conseguiram entender quando voltarem às anotações, problematizando trechos que tenham inadequações, repetições que não forem identificadas por eles(as) e solicitando que revejam como podem ser reformulados. Situações como essas são poderosas para o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento da escrita e, conseqüentemente, para a construção da autonomia dos(as) estudantes como produtores(as) de textos.

Roda de conversa

1. Chegou o momento de usar o esquema que você e seu grupo fizeram enquanto estudavam e discutiam o texto, para que a turma conheça as informações e ideias nele tratadas.
2. Fechando a roda...
 - a) Vocês se identificam com as questões abordadas nos textos? Os problemas de saúde em questão lhes dizem respeito?
 - b) O que você pensa sobre essas questões de saúde pública?
 - c) Com relação ao que pôde ler e ouvir dos(as) colegas, você acredita que alguns jovens estão mais vulneráveis a problemas de saúde diante de questões ligadas à sua sexualidade? Em quais casos? Por que isso ocorre?
 - d) Concorda que **os direitos sexuais de adolescentes** devem estar atrelados aos direitos fundamentais à vida? Explique.
 - e) O Texto 3 traz informações sobre a cobertura vacinal na cidade de Campinas e região, no estado de São Paulo.
 - I. Você já tinha ouvido falar sobre essa vacina? Acaso foi vacinado?
 - II. Com base na resposta da turma, você acredita que esses dados sobre a baixa cobertura vacinal são um problema apenas nas cidades citadas no texto?
 - III. Quais podem ser as razões de índices baixos de vacinação, mesmo as vacinas sendo tão importantes para a saúde?
 - IV. Você considera de fundamental importância a participação das escolas para reforçar a adesão dos jovens à vacinação? Por quê? Como isso pode ser feito?
 - f) O Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz o seguinte:

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.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

Anexo



No **Anexo de Textos de Apoio** do Capítulo 4, você vai encontrar o texto **Educação integral em sexualidade**, para saber mais sobre mais um dos seus direitos e discutir com a turma.

Vamos lembrar

Quando falamos em **políticas públicas**, referimo-nos a ações, leis ou programas governamentais voltados para o bem-estar da sociedade, em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte, segurança etc.

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

I. Qual relação é possível estabelecer entre os textos que a turma leu e esse artigo de lei?

II. Que medidas e ações podem ser tomadas, tanto por instituições públicas e privadas como por jovens como você, para promover o direito às informações necessárias que garantam a educação e a saúde sexual de adolescentes e jovens?

Produção de texto

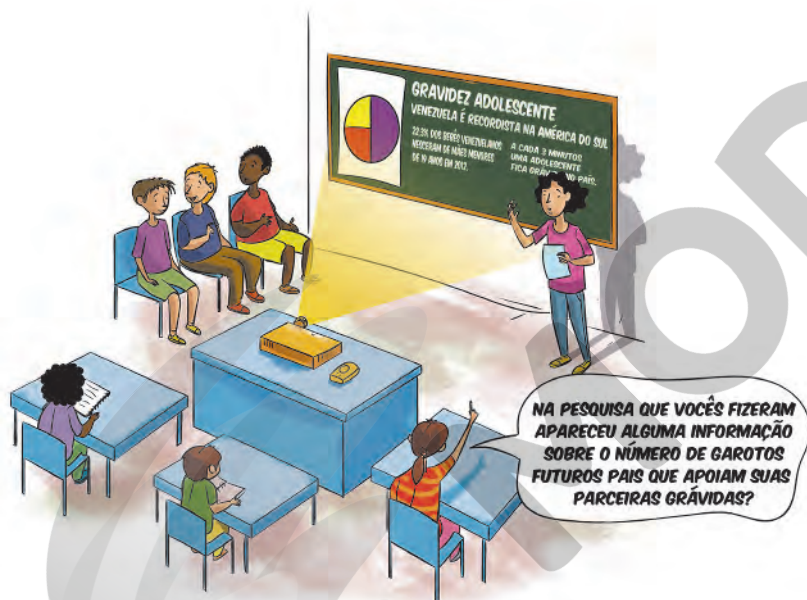
Conhecendo o gênero: Seminário

Agora, você e os(as) colegas vão preparar um seminário com os resultados de pesquisa que vão desenvolver sobre sexualidade, saúde e adolescência.

Antes, porém, é preciso entender: o que é um **seminário**?

Atividade 1 – O que é seminário

- Observe a cena.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Atividade 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP40)

1a. Estudantes em uma sala de aula. Alguns assistem à apresentação do seminário enquanto outros o apresentam.

1b. O tema gravidez na adolescência.

1c. Pesquisar, organizar as informações, preparar material de apoio etc.

1d. Espera-se que estejam atentas, interessadas e participem de forma organizada.

1e. Slides.

1. A ilustração retrata uma cena de um seminário realizado na escola.
 - a) Que pessoas estão envolvidas na cena e qual o papel delas?
 - b) O que está sendo tratado na apresentação do grupo?
 - c) O que as pessoas que estão diante da turma precisaram fazer para participar do seminário?
 - d) O que se espera das pessoas que estão assistindo?
 - e) Que materiais foram usados para serem apresentados ao público?
2. Agora, leia o box e confirme se na discussão sobre a cena observada foram consideradas as características básicas de um seminário.

Seminário

Evento em que se expõem oralmente resultados de pesquisa e/ou reflexões sobre um mesmo tema. A intenção de produzir um seminário é disseminar o conhecimento. Ou, como a própria origem da palavra sugere, disseminar ou “plantar germes” (na língua latina, *seminário* significa “semente”). Nos eventos em que são apresentados os seminários, ocorre uma sucessão de apresentações orais com o propósito de aprimorar e lapidar o conhecimento e o aprendizado sobre um mesmo tema. Por essa razão, é essencial estar atento aos detalhes da criação de um seminário.

1. Conhecer bem o tema que será enfocado: realizar investigação do assunto em fontes variadas (livros, internet, vídeos etc.) e confiáveis, antecipando possíveis questões que poderão ser de maior interesse do público.
2. Produzir esquemas e esboço com dados resumidos que orientarão a exposição e também poderão servir de base para a produção do material visual para apoio da plateia.
3. Praticar a apresentação pode contribuir para a fluência da apresentação oral. Tudo deve ser pensado de acordo com a plateia que estará presente no seminário.
4. Responder às perguntas da plateia de forma honesta. Se o estudo que o grupo fez sobre o assunto não possibilita dar uma resposta, explicar ao público o limite da sua pesquisa.

Atividade 2 – Resumindo textos: apagando e generalizando informações

1. Leia os textos a seguir.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Texto original

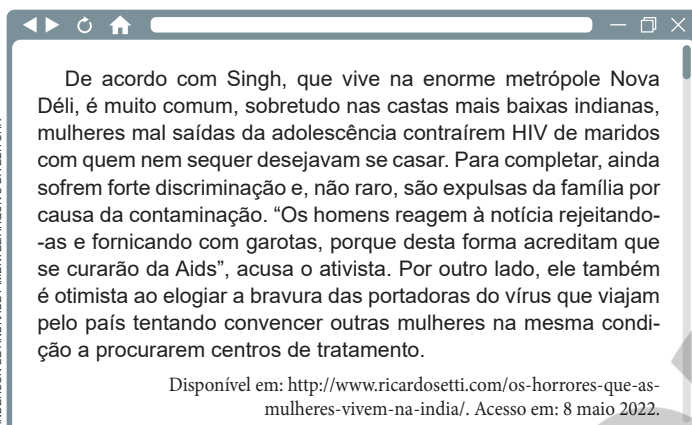
“Ter uma alimentação saudável é essencial para alcançar uma maior qualidade de vida. O abuso de alimentos ricos em gorduras saturadas, sódio e açúcares é um gatilho para doenças como infarto, derrames, hipertensão, obesidade, diabetes e até câncer. Em contrapartida, é fácil incluir no cardápio alimentos heróis da resistência e da longevidade.”

MINHA vida. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/alimentacao/materias/11846-18-manieras-de-seguir-uma-alimentacao-saudavel>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Texto resumido

Alimentação saudável é essencial para maior qualidade de vida. O abuso de alimentos ricos em gorduras saturadas, sódio e açúcares é um gatilho para várias doenças. Em contrapartida, é fácil incluir no cardápio alimentos heróis da resistência e da longevidade.

- a) Comparando os dois textos, o que você percebe de semelhante e de diferente?
 - b) O texto resumido usou duas estratégias: a de apagamento das informações secundárias e a de generalização de informações.
 - I. Que informações foram apagadas?
 - II. Que informações foram generalizadas e que expressão as substituiu?
2. Agora, tente fazer o mesmo com o trecho a seguir: copie-o no caderno, procurando eliminar as informações secundárias e generalizar o que for possível.



De acordo com Singh, que vive na enorme metrópole Nova Déli, é muito comum, sobretudo nas castas mais baixas indianas, mulheres mal saídas da adolescência contraírem HIV de maridos com quem nem sequer desejavam se casar. Para completar, ainda sofrem forte discriminação e, não raro, são expulsas da família por causa da contaminação. "Os homens reagem à notícia rejeitando-as e fornicando com garotas, porque desta forma acreditam que se curarão da Aids", acusa o ativista. Por outro lado, ele também é otimista ao elogiar a bravura das portadoras do vírus que viajam pelo país tentando convencer outras mulheres na mesma condição a procurarem centros de tratamento.

Disponível em: <http://www.ricardosetti.com/os-horrores-que-as-mulheres-vivem-na-india/>. Acesso em: 8 maio 2022.

Atividade 3 – Sintetizando informações

1. Na atividade anterior, você exercitou modos de reduzir as informações dos textos, mas manteve partes deles como apareciam nos originais. Agora, com seus(suas) colegas e o(a) professor(a), vocês vão exercitar a construção de uma síntese das ideias parágrafo por parágrafo, procurando reduzir cada um a uma única frase. Isso vai exigir, além do apagamento de informações secundárias e de generalizações, um exercício de reconstrução da ideia desenvolvida de modo mais sintético possível. Portanto, não se trata mais de copiar uma parte do texto, mas de reduzir cada parágrafo a um único tópico.



Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP34)

1. Professor: oriente a observação dos(as) estudantes para a cópia de parte das informações do texto original, a eliminação de informações secundárias e a generalização de informações que tinham uma mesma função morfossintática na frase.

1b. Texto original: "Ter uma alimentação saudável é essencial para **alcançar** uma maior qualidade de vida. O abuso de alimentos ricos em gorduras saturadas, sódio e açúcares é um gatilho para **doenças como infarto, derrames, hipertensão, obesidade, diabetes e até câncer**. Em contrapartida, é fácil incluir no cardápio alimentos heróis da resistência e da longevidade." **Texto resumido:** Uma alimentação saudável é essencial para uma maior qualidade de vida. O abuso de alimentos ricos em gorduras saturadas, sódio e açúcares é um gatilho para *várias doenças*. Em contrapartida, é fácil incluir no cardápio alimentos heróis da resistência e da longevidade.

1bI. Ver destaques em negrito no texto original (acima).

1bII. Ver destaques em itálico no texto original (acima).

2. Sugestões de corte em itálico: "De acordo com Singh, *que vive na enorme metrópole Nova Déli*, é muito comum, *sobretudo nas castas mais baixas indianas*, mulheres mal saídas da adolescência contraírem HIV de maridos *com quem nem sequer desejavam se casar*. Para completar, ainda sofrem forte discriminação e, não raro, são expulsas da família por causa da contaminação. *'Os homens reagem à notícia rejeitando-as e fornicando com garotas, porque desta forma acreditam que se curarão da Aids'*, acusa o ativista. Por outro lado, ele também é otimista ao elogiar a *bravura* das portadoras do vírus que viajam pelo país tentando convencer outras mulheres na mesma condição a procurarem centros de tratamento".

Atividade 3

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)

Sugestão de síntese dos parágrafos: **1º parágrafo:** A religião pode ser um elemento-chave na educação, usada como um meio a mais para explicar o mundo para as crianças. **2º parágrafo:** A educação religiosa nem sempre forma para o respeito à diversidade e pode ser responsável pelo surgimento de conflitos entre religiões. **3º parágrafo:** A religião pode ser um forte elemento de identidade cultural, de diferenciação entre as pessoas, responsável por características culturais de povos e nações. **4º parágrafo:** Se o valor dessa identidade excluir outros valores, pode se tornar fonte de conflitos, porque será utilizada como meio para ampliar as diferenças e para justificar atrocidades. **5º parágrafo:** Quando há fanatismo, a religião pode multiplicar conflitos e torná-los de difícil solução.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11, EF89LP29)

Neste momento, será muito importante questionar os(as) estudantes sobre a relação que se pode estabelecer entre as ideias resumidas. Chame a atenção para o fato de que deverão apresentar um resumo semelhante a este que finalizarão com a sua ajuda. Veja sugestão de articulação entre os parágrafos, baseada na síntese que apresentamos anteriormente. Observe os acréscimos feitos estão em **bold**. (**Introdução**) O texto *A religião, identidade cultural dos povos* fala sobre a influência da religião na formação de identidades culturais. (Parágrafo 1) De acordo com o texto, a religião pode ser um elemento-chave na educação, usada como um meio a mais para explicar o mundo para as crianças. (Parágrafo 2) Mas o texto alerta para o fato de que a educação religiosa nem sempre forma para o respeito à diversidade e pode ser responsável pelo surgimento de conflitos entre religiões. (Parágrafo 3) Isso porque ela pode ser um forte elemento de identidade cultural, de diferenciação entre as pessoas, responsável por características culturais de povos e nações. (Parágrafo 4) E, se o valor dessa identidade excluir outros valores, pode se tornar fonte de conflitos porque será utilizada como meio para ampliar as diferenças e para justificar atrocidades. (Parágrafo 5) Quando há fanatismo, então, a religião pode multiplicar conflitos e torná-los de difícil solução.

A religião, identidade cultural dos povos

Em muitas culturas, a religião é um elemento-chave na educação e, assim como meninos e meninas aprendem a ler, também lhes são ensinadas as crenças básicas. Assim, a religião acaba por se tornar um meio a mais para explicar o mundo às crianças.

Algumas vezes, essa educação religiosa não vai acompanhada de adequada formação para respeitar a diversidade. Pode ocorrer então o surgimento de conflitos com pessoas de outras religiões e com uma forma de entender o mundo diferente da sua.

Em muitas sociedades atuais, a religião é um ingrediente importante na identidade cultural, que serve para se diferenciar dos demais. Trata-se de um elemento essencial que marcou o desenrolar da história de muitas nações e que configura tradições e características culturais.

Se esse valor de identidade, contudo, impõe-se como excludente, então poderá se transformar em fonte de conflitos, já que a religião pode ser utilizada como meio para ampliar as diferenças entre grupos humanos ou para justificar as atrocidades da violência, da guerra e do terrorismo.

A religião, por suas características especiais, pode multiplicar o conflito e, quando há fanatismo, convertê-lo em problema de difícil solução.

RELIGIÕES e culturas – crenças e mitologias de todas as civilizações.
In: *Enciclopédia do Estudante*. São Paulo: Moderna, 2008. v. 18, p. 304.

2. Agora que você e a turma fizeram esse exercício de síntese, chegou a vez de apresentar esse resumo de um modo mais coeso. Observe que os parágrafos estão desconectados um do outro. Então, será necessário pensar em como ligá-los, a fim de que se relacionem um com o outro.

Primeiro, você precisará criar uma frase inicial para apresentar o texto e o assunto dele (veja as dicas para resumir no quadro ao lado). Depois é só seguir, pensando em que palavras você pode usar para prosseguir apresentando as informações.

Atividade 4 – A apresentação oral no seminário

As apresentações orais podem acontecer em diversos contextos, com diferentes objetivos, como apresentar para os pares o resultado de um estudo feito (na escola e no meio acadêmico), ou apresentar um projeto aos superiores em uma empresa.

- A seguir, você vai analisar alguns aspectos próprios da situação de uso da língua oral a partir da transcrição do trecho de

Dicas para o exercício de resumir

1º Faça uma leitura inicial para saber qual o assunto em questão. Nessa primeira leitura, você deverá ser capaz de responder à pergunta: *do que fala o texto?*

2º Faça outras leituras para selecionar as ideias que você considerar mais importantes, anotando-as ou grifando-as. Elas servirão de ponto de partida para a redação do seu resumo. Siga esse procedimento parágrafo por parágrafo.

3º Limite-se a resgatar as ideias do autor, sem acrescentar comentários ou opiniões pessoais.

100

Atividade 4

ii. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP40) O objetivo desta questão é que os(as) estudantes cheguem à conclusão de que hesitações, pausas e repetições são bem mais comuns em textos falados e só se tornam um problema quando são muito constantes e “truncam” a fala, impedem um texto mais fluente, dificultando uma boa compreensão pelo público.

iii. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55) O objetivo desta questão é que os(as) estudantes percebam que há alguns momentos de maior informalidade no uso da língua. No início da apresentação, Fred Gelli usa palavras no diminutivo – como “rapidinho” – e faz cortes de palavras – como “tavam” (para “estavam”), “tá” (para “estar”).

uma apresentação oral preparada para a conferência conhecida como “TEDx Sudeste”, destinada a divulgar as melhores ideias de pensadores de diferentes áreas do conhecimento.

a) Observe o trecho inicial da apresentação.

- I. As pausas, hesitações e repetições podem ser percebidas na transcrição feita. A sua tarefa será analisar com que frequência isso acontece na apresentação e justificar sua análise.
- II. Agora, reflita se a presença de pausas, hesitações e repetições é um problema em apresentações orais como essa.
- III. A linguagem usada pelo apresentador é mais ou menos formal? Explique recorrendo ao texto.
- IV. Repare nas informações entre colchetes, em azul. O uso do material de apoio para o público foi constante? Reflita, também, sobre a importância desse material para a apresentação.

Apresentação oral



[00'09] Oi, gente... boa tarde... Primeiro eu queria dizer que é uma... é uma honra pra mim tá aqui do lado dessa marca... [aponta para a logomarca do evento – TEDx Sudeste] porque eu acho que ela... de uma certa forma, ela representa hoje... a mistura, a possibilidade da mistura de conhecimento... de experiências e... e eu acho que daqui pra frente a gente só vai encontrar soluções pras coisas se a gente tiver realmente com disposição... e com a energia concentrada nessa direção: de misturar, de somar, de trocar... E eu acho que essa marca representa isso hoje no mundo de uma maneira muito especial.

Eu vou contar um pouquinho aqui da... da minha história... É... eu, na verdade, comecei fazendo Engenharia, na PUC, aqui do lado... Fiz três semanas de Engenharia.

Percebi, por sorte, rapidinho, que não era muito por ali. E aí tinha alguns amigos que tavam fazendo *Design* na mesma PUC... e aí fui pra... achei que fazia sentido porque misturava um pouco de... de um lado técnico que eu gostava, da Matemática, da Física e tinha... Arte envolvida, que também sempre me interessou. E... e fui pro *Design*... ainda com um pouco do... do estereótipo e do... do clichê que existia na cabeça, acho que de todo, na década de 80, do que era o *design*. Então era um... pra mim, eu imaginei que eu fosse, né... entrar num curso onde eu ia aprender a desenhar Ferraris, luminárias, cadeiras incríveis...

E... e aí no meu primeiro dia de aula eu cheguei nessa... sala de aula aqui, ó [mostra imagem da sala, no estilo de um quiosque, e fala com meio riso]... e eu comecei não

Clipe

TED – Tecnologia, Entretenimento e *Design* é um evento que reúne pensadores do mundo para falar sobre suas experiências e espalhar novas ideias. Com esse mesmo espírito, o **TED** criou o programa **TEDx**, que organiza eventos locais, de forma independente. O **TEDx Sudeste** foi um desses eventos locais: uma conferência sem fins lucrativos que reuniu, no Rio de Janeiro, em 2010, mais de 30 pensadores de diferentes áreas de conhecimento, como arte e tecnologia, ciência e negócios. Os convidados apresentaram palestras, com duração de 5 ou 15 minutos, explorando o tema “Colaborando para transformar”.

ALEX RODRIGUES/ARQUIVO DA EDITORA

entendendo, porque eu tava esperando um laboratório onde eu pudesse aprender a desenhar Ferraris. E... e no meio da sala de aula tinha uma fogueira... entendi menos ainda... E... o meu interesse na época, no primeiro projeto, já era... por embalagens... E eu tinha levado como referência, assim meio como... como inspiração pro... pra um primeiro dia de aula pra minha professora, que era a Ana Branco, que continua lá dando aula nessa mesma barraca aqui na PUC – hoje tá um pouquinho diferente, mas continua lá e continua sendo a minha... guru, de uma certa forma –, e... eu mostrei aquelas embalagens pra Ana e ela... a Ana virou pra mim e falou assim: “Olha, você acha que essas embalagens são boas referências pra... pra você começar um projeto de... de embalagens aqui na... no seu primeiro dia de *Design*? Você já pensou na... na embalagem que te trouxe ao mundo?” [mostra imagem de mulher grávida]. Ai eu falei: “Hã?”.

Na hora eu não entendi muito bem o que ela tava querendo dizer, mas depois eu percebi que essa era uma oportunidade muito especial e muito interessante de... é... olhar pro *Design* de uma outra maneira, esquecer as Ferraris, de uma certa forma, as luminárias e as cadeiras...

E eu fui muito fundo nessa... nessa... direção, nessa perspectiva, e... [mostra imagem do globo terrestre] comecei a tentar entender como é que a natureza embalava as coisas, né? Olhar pra... pra natureza como uma... uma... *designer*, por que não, né? Então a atmosfera do planeta é como uma superembalagem, sofisticadíssima... né... as cascas dos frutos... [mostra imagens de frutas: banana, tangerina] referências perfeitas! A tangerina, por exemplo, com essa coisa das doses, meio que o primeiro Clube Social, né... Essa coisa do... da dose individual. [3'01] [...]

FRED Gelli fala sobre biomemética e mostra como a natureza inspira o *design*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-4nK-jyQoY>. Acesso em: 8 maio 2022.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

b) Agora, observe o trecho final da apresentação e responda às questões.

Trecho final da apresentação oral

[...]
[19'11] Mas o fato é que... [mostra o slide com o nó celta e uma explicação da metáfora] o mais legal dessa história toda é que... os ecossistemas, e... e... o banco de coral é um exemplo, mas qualquer outro... você tem... a gente estudou um pouco dos manguezais, as florestas de sequoia... são é... organismos, são sistemas que não têm pontas soltas. E a gente faz uma metáfora com... com o nó celta, que é esse nó fecha-

do. Você não tem nada entrando que não seja renovável e nada saindo [entra nova imagem do interior do nó celta]. E isso daria um diagrama... [entra imagem do diagrama a partir do qual ele explica] é... se a gente fosse entender todo... toda a sequência de fluxos que acontece num... num ecossistema como os bancos de corais, os fluxos genéricos de... de energia entrando e os resíduos sendo gerados, e esses resíduos sendo usados por outros



ALEX RODRIGUES/ARQUIVO DA EDITORA

organismos, outras espécies, que é um... tem um diagrama como esse, né, um ciclo fechado, sem pontas soltas. E quando a gente pensa nas metrópoles, a gente tem... uma situação como essa: as pontas todas abertas, soltas. Então, de alguma maneira a gente vai ter que mirar... nessas referências naturais e vamos ter que repensar a maneira como a gente faz negócios... Vamos ter que repensar a maneira como a gente vive nas cidades... E eu acredito pro-

fundamente que a natureza é uma fonte de inspiração... é... da... do maior... do... do mais alto nível. E a ideia é espalhar um pouco isso... Eu dou uma aula aqui na PUC, de Biônica, que fala desse assunto, e tenho tentado botar essa pulga atrás da orelha dos meus alunos, e... eu espero que vocês fiquem curiosos pra... estudar um pouquinho mais desse assunto. **É isso aí. Obrigado, gente. Valeu. [20'48]**

FRED Gelli fala sobre biomemética e mostra como a natureza inspira o *design*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-4nK-jyQoY>. Acesso em: 8 maio 2022.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

- I. Quais são as funções das frases em destaque nesse trecho?
 - II. Essas partes em destaque poderiam ser substituídas por outras frases ou expressões, de modo a manter a mesma função?
 - III. Em qual das comunicações o apresentador finaliza interagindo mais explicitamente com o ouvinte, de modo mais caloroso? Explique.
 - IV. Qual é o objetivo dele ao fazer isso?
 - V. Como o outro apresentador poderia ter feito algo semelhante?
- c) Leia a transcrição deste trecho da apresentação e aponte que palavras ou expressões o apresentador usou para organizar a ordem de apresentação das informações que tinha a dizer, semelhante ao que você viu acontecer no texto escrito (de divulgação) que foi lido neste capítulo.

[03'31] E... e nesse primeiro projeto eu aprendi... é... que a natureza considera sempre três princípios — se a gente pode chamar assim — quando ela tá projetando, criando qualquer coisa. O primeiro princípio é o princípio do... da otimização, né, do ponto ótimo. A natureza detesta desperdício.

[...]

[04'02] O segundo princípio é o princípio do ciclo. Na natureza tudo é regido por ciclos, então você tem os ciclos das marés... né... o ciclo... o ciclo solar, o ciclo da Lua... né... um pouco do Lavoisier “nada se cria, nada

se perde; tudo se transforma”, que a gente aprende na 4ª série primária e esquece na 5ª.

É... e um terceiro princípio que é um princípio que também acho muito intuitivo... que é o princípio da interdependência, que é a ideia de que tá tudo ligado a tudo, né... que tudo que a gente faz... gera consequências que geram... que são causa pra novas consequências e você tem um encadeamento enorme de ação e reação. Isso também eu acho que a gente aprende na 5ª série, na aula de Física, e a gente esquece em seguida. [04'42]

[...]

FRED Gelli fala sobre biomemética e mostra como a natureza inspira o *design*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-4nK-jyQoY>. Acesso em: 8 maio 2022.



ALEX RODRIGUES/ARQUIVO DA EDITORA

Atividade 4 (cont.)

b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP40)

bl. Ajude os(as) estudantes a perceberem que a função dos destaques é iniciar a conclusão da apresentação. Já as frases finais que estão destacadas referem-se à finalização da apresentação, quando o apresentador se despede do público.

bII. Espera-se que os(as) estudantes digam que sim. Sugestão: *E o que podemos concluir disso tudo é que... ou Tudo isso nos leva a observar que...*

bIII. Quando o palestrante se dirige ao público e diz ... *eu espero que vocês fiquem curiosos pra...* e, mais no final, quando diz *Obrigado, gente. Valeu.* Professor(a), será interessante também retomar o trecho inicial da apresentação para observar que o palestrante Fred também inicia a sua apresentação de modo mais caloroso, dirigindo-se ao público.

bIV. Ajude os(as) estudantes a perceberem que, com essa estratégia de fazer referência ao público, o palestrante se aproxima dele, criando mais empatia entre os interlocutores. Além disso, o modo como ele termina a apresentação é um convite ao público para saber mais sobre o que foi falado na palestra.

bV. Sugestões: Obrigado, pessoal. Obrigado a todos. Obrigado a vocês. Agradeço pela atenção de vocês etc.

c. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP11, EF69LP31) três princípios/ O primeiro princípio/ O segundo princípio/ e um terceiro princípio.

Produzindo o texto

1. Conhecendo a proposta

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP12, EF69LP35)

Como anunciado na unidade, os(as) estudantes realizarão uma apresentação oral em grupo. Para tanto, propusemos atividades que visavam à orientação sobre o processo de busca e seleção de informações necessárias para se prepararem para essa apresentação oral. Propomos a preparação do material de apoio que usarão e a observação dos aspectos envolvidos na apresentação propriamente dita, ou seja, características próprias dessa situação oral pública. Enfatizamos que é importante planejar a distribuição das tarefas propostas entre o tempo escolar e extraescolar, uma vez que se trata de um trabalho processual, difícil de ser realizado apenas no tempo das aulas de Língua Portuguesa. Defina prazos, previamente, para a realização de todas as atividades.

2. Delimitando o tema para a pesquisa

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP14, EF69LP32, EF89LP24)

Esse é o momento da orientação geral para a preparação e realização da pesquisa que irão desenvolver, cujo objetivo será, a partir da retomada da discussão realizada durante essa sequência de atividade, desenvolver reflexão sobre tema de interesse da turma: adolescências, sexualidade e saúde sexual.

Retome brevemente com os(as) estudantes as leituras realizadas e faça um breve levantamento dos temas que poderão compor as pesquisas. Liste no quadro os itens que forem sendo sugeridos. Eis algumas possibilidades que poderão surgir e/ou que você poderá sugerir: Infecções e doenças sexualmente transmissíveis (ISTs e DSTs); Gravidez na adolescência; Comportamentos de risco e saúde sexual; Programas de educação e saúde sexual voltados para adolescentes (políticas públicas); ONGs e outras instituições com programas de educação sexual para adolescentes.

Converse com a turma sobre a importância de formularem perguntas e os recortes específicos sobre o que querem discutir em suas pesquisas. Aborde os temas propostos e levante com eles(as) que tipos de informações poderiam coletar em cada um desses temas: o que gostariam de saber sobre cada um deles; que questões podem ser formuladas para guiar a busca e levantamento bibliográfico; que pontos podem antecipar que gerem discussões interessantes e fundamentais sobre cada um dos temas pensando no público que irá acompanhar as apresentações (ou seja, os(as) colegas de turma).

PRODUZINDO O TEXTO

Agora, vamos iniciar a preparação para a apresentação oral que vocês farão no final deste capítulo. Como vimos, o trabalho para a apresentação terá como tema sexualidade, saúde e adolescência. Vamos começar a delimitar a nossa pesquisa.

Condições de produção

■ O quê?

Vocês vão fazer a apresentação oral dos resultados da pesquisa que realizaram sobre questões envolvendo sexualidade, saúde e adolescência.

■ Para quem?

A apresentação será destinada aos(as) colegas de classe.

Como fazer?

1. Conhecendo a proposta

Vocês vão se organizar em grupos de trabalho, conforme orientação do(a) professor(a). A divisão de tarefas será tanto para o processo de pesquisa e preparação quanto para a apresentação oral. Todos os integrantes do grupo deverão participar da apresentação oral.

2. Delimitando o tema para a pesquisa

a) Seleção do recorte

O tema do seminário, conforme você sabe, é **Adolescências, sexualidade e saúde sexual**. O grupo poderá escolher qualquer recorte que tenha relação com esse tema. Seguem algumas possibilidades de recortes a partir dos quais vocês poderão levantar algumas questões:

- infecções e doenças sexualmente transmissíveis (ISTs e DSTs);
- gravidez na adolescência;
- comportamentos de risco e saúde sexual;
- programas de educação e saúde sexual voltados para adolescentes (políticas públicas);
- ONGs e outras instituições com programas de educação sexual para adolescentes.

b) Busca e seleção de fontes:

- Quais as fontes possíveis de consulta? Há livros específicos ou artigos que apresentam estudos, relatórios elaborados por instituições e organizações governamentais e não governamentais?
- Lembrem-se dos cuidados que é preciso ter para selecionar informações confiáveis!

104

Por exemplo, com relação ao tema gravidez na adolescência, durante a atividade os(as) estudantes podem ter acompanhado situações em que casos de gravidez na adolescência são resultado, sobretudo, de contexto de vulnerabilidade. Você pode problematizar a discussão, lançando questões que levem os(as) estudantes a considerarem outros aspectos do mesmo fenômeno. Com isso, podem ser levantadas as seguintes questões, entre outras, para definição de recorte de pesquisa:

- Quais os números de gravidez na adolescência no Brasil e no mundo?
- Quem são as adolescentes que engravidam no Brasil?
- A gravidez na adolescência é sempre indesejada?
- A gravidez na adolescência é sempre um caso negativo? Quando causa consequência ruins e quando é vista de outra forma?

Vá anotando na lousa. Essas anotações poderão ajudar os grupos a elaborarem as perguntas e recortes de pesquisa.

Sugestão de material para pesquisa

- **Portal do Ministério da Saúde:** <http://portalms.saude.gov.br/>
- **Juventude e os direitos sexuais reprodutivos:** https://www.saude.sp.gov.br/resources/crt/juventudes/arquivos-para-download/juventudes_e_os_direitos_sexuais_e_repro.pdf
- **Cuidados de adolescente:** https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cuidando_adolescentes_saude_sexual_reprodutiva.pdf
- **Unesco/Educação em sexualidade:** <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>
- **Adolescentes e jovens para a educação entre pares:** <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221898>. Acessos em: 8 maio 2022.

3. Pesquisando e anotando

Como resultado da pesquisa, o grupo deverá selecionar algumas informações para apresentar em seminário. Para isso, vocês podem guiar-se pelo material de apoio que deverão compor e que siga a seguinte estrutura:

- **Abertura e título do trabalho** (escolhido pelo grupo); nome dos(as) alunos(as);
- **Introdução/resumo:** anunciar do que trata a pesquisa;
- **Desenvolvimento:** como será organizada a apresentação de acordo com o planejamento que o grupo realizou sobre os tipos de informação que devem apresentar sobre o tema;
- **Finalização:** apresentar o que o grupo pensa sobre o que estudou;
- **Bibliografia:** relacionar os títulos pesquisados (livros, artigos de revista). Exemplos:
 - **Livros:** SOBRENOME, Prenome abreviado. Título: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação: editora, data de publicação da obra. Número de páginas ou volume. (Coleção ou série).
 - **Artigo:** SOBRENOME, Prenome abreviado. "Título: subtítulo" (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, paginação, data de publicação do periódico.

4. Preparando o material de apoio

Agora que vocês já viram alguns exemplos de esquemas de apoio que podem ser usados em apresentações, chegou o momento de prepararem o material de apoio que vão usar.

Pesquisa em foco

Busca de textos

Na internet...

As palavras-chave filtram o resultado da pesquisa. Em um *site* de buscas, digitar a expressão "conflitos religiosos" será mais eficaz do que digitar "conflitos" ou "religiões". Usar a expressão entre aspas refina a pesquisa: ela lhe dará a lista de textos com a expressão e não com cada palavra.

Utilizar as *hashtags* pode ser ainda mais eficaz para filtrar resultados. Lembre-se, neste caso, de usar cerquilha (#) no início. E se usar mais de uma palavra na composição, ela deve ser digitada sem espaço, sem acentos ou cedilhas, como em #gravideznaadolescencia.

Análise se a fonte é confiável. Evite *blogs* de pessoas desconhecidas. Desconfie de informações que aparecem em um único endereço.

Nas bibliotecas...

Informe ao(a) bibliotecário(a) seu tema de pesquisa e peça orientação sobre livros, revistas ou jornais que você poderá consultar.

De posse de um livro ou revista, consulte, primeiramente, o índice, para localizar os tópicos que poderão ser de seu interesse.

3. Pesquisando e anotando HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP12, EF69LP35)

Oriente os(as) estudantes para que durante a pesquisa selecionem informações relevantes, julgando o que deve ser apresentado e discutido pelo grupo durante o seminário. Para isso, retome as discussões feitas durante momento de delineamento e recorte de pesquisa e as questões que levantaram nesse mesmo momento. Considere com os grupos também que as informações devem ser apresentadas obedecendo às partes indicadas na atividade. Para a produção do resumo e do desenvolvimento, retome com o grupo as atividades de esquema e as características do resumo que acompanha o artigo acadêmico que leram anteriormente. Levante as questões que o resumo busca responder: Qual o objetivo e do que trata a pesquisa/artigo? Por que a pesquisa é relevante? Quais os principais dados/informações obtidos com a pesquisa?

Caso julgue adequado, você pode sugerir aos(as) estudantes que produzam (também em grupo) um texto para acompanhar a apresentação oral, conforme segue:

1. Selecionadas as fontes, o grupo deverá organizar o trabalho de leitura e resumo das informações relevantes sobre a parte que lhe coube pesquisar.

2. Como resultado escrito da pesquisa, os grupos deverão apresentar um texto com a estrutura sugerida, cujo objetivo é o registro da pesquisa realizada e do planejamento da apresentação oral. A partir desse registro, você poderá propor ajustes que considerar necessários para que a apresentação possibilite ao público compreender o estudo desenvolvido pelos grupos.

4. Preparando o material de apoio HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP38, EF69LP41)

PRODUZINDO O TEXTO

Para isso, você e seu grupo deverão utilizar o resumo da pesquisa que realizaram durante o estudo desta unidade e que encaminharam ao(à) professor(a). Não se esqueçam de incluir neste material as considerações do grupo sobre o que pesquisaram — que são os itens finais propostos para o resumo que você apresentou ao(à) professor(a) e que deverão fazer parte do **encerramento** da apresentação.



Lembrem-se de garantir que os esquemas organizados nos *slides*, nas lâminas ou em cartolinas:

- a) acompanhem a fala de cada um(uma) dos(das) colegas do grupo e que sejam em número adequado, considerando o tempo que cada um(uma) tem para a apresentação: não façam nem muitos nem poucos;
- b) estejam claros para vocês e possam ser usados como apoio também para o seu público;
- c) tenham boa apresentação, ficando atentos(as):
 - ao tipo e tamanho da letra (se escrito manualmente, em cartazes) ou da fonte (se digitado para apresentar em *Datashow* ou em retroprojeter);
 - à apresentação de imagens ilustrativas sobre o assunto.

5. Ensaio a apresentação

De posse do material e tendo em mente os critérios apontados na ficha de orientação e avaliação da produção, o grupo deverá:

- a) dividir as falas entre os participantes;
- b) preparar a voz e o corpo. Como você observou, quando falamos em público é muito importante prestar atenção em como nos movimentamos e usamos a nossa voz;
- c) definir o tempo que cada um terá para a apresentação;
- d) ensaiar, primeiro individualmente e, depois, com o grupo. Veja se é possível gravar as apresentações de cada um. Assim, vocês poderão analisar suas falas, tendo em vista os critérios da ficha a seguir. Se não for possível gravar, ensaie com os(as) colegas e fique atento à avaliação que eles(elas) farão da sua apresentação. Pode ser muito útil, nesse caso, o ensaio individual diante de um espelho — isso poderá ajudá-lo(la) a monitorar o seu desempenho. Lembre-se de usar, se necessário, aquelas palavras ou expressões que ajudam a organizar:
 - a ordem de apresentação das informações, tais como os organizadores: Primeiro eu vou falar... Em seguida... Depois...
 - ou a marcar a relação entre as suas ideias, tais como: mas, por um lado... por outro lado... assim... portanto...

Vocês deverão ficar atentos ao combinado feito sobre o tempo que cada grupo terá para a apresentação. Esse tempo deverá ser di-

vidido entre os participantes do grupo, conforme o que cada um for apresentar. Lembrem-se de que cada um de vocês deverá abrir a apresentação anunciando o que falará e encerrar parcialmente, anunciando que finalizou sua parte e passando a palavra para o próximo colega.

O nervosismo que muitas vezes toma conta de nós é muito natural e pode nos levar a engasgar, “falar para dentro”, tremer... Por isso, propomos a você que, juntamente com o seu grupo, durante o treino para preparação, experimente realizar algum tipo de relaxamento corporal e de preparação de voz, que você poderá encontrar facilmente na internet, pesquisando esse tema, relacionando palavras-chave em sites de busca.

6. Realização do seminário: apresentação e participação do público

Os grupos deverão decidir, em conjunto com o(a) professor(a), no(s) dia(s) marcado(s), qual será a ordem de apresentação de cada grupo.

Lembrem-se de que, para um bom resultado, todos deverão seguir os combinados em relação ao modo adequado de se apresentar e de assistir a uma apresentação.

Avaliando

Utilizem a ficha para avaliar sua apresentação e a de outros grupos no seminário.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do seminário
O seminário atendeu aos critérios de:
1. Adequação à proposta
a) A apresentação se manteve no tema proposto?
b) O grupo se organizou definindo o tempo de cada apresentador?
2. Adequação às características gerais estudadas do gênero
a) Obedeceram aos três momentos que compõem os seminários acadêmicos: exposição (momento em que os assuntos são apresentados oralmente pelos participantes); discussão (participação ativa do público, momento em que são colocadas questões pelos ouvintes aos palestrantes para aprofundarem mais os conhecimentos abordados); conclusão (fase final em que todos devem reunir as informações discutidas anteriormente)?
b) A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do assunto, desenvolvimento e encerramento?
c) A apresentação foi feita em tom de voz adequado e com boa dicção?



6. Realização do seminário: apresentação e participação do público

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP36, EF69LP38, EF69LP56, EF89LP18, EF89LP20, EF89LP25, EF89LP27, EF89LP28)

Destaque ainda aos(às) estudantes que os seminários acadêmicos seguem três momentos, os quais deverão também ser seguidos por vocês:

- **Exposição** – Momento em que os assuntos são apresentados oralmente pelos participantes.
- **Discussão** – Participação ativa do público. Momento em que são colocadas questões pelos ouvintes aos palestrantes para aprofundarem mais os conhecimentos abordados.
- **Conclusão** – Fase final em que todos devem reunir as informações discutidas anteriormente.

Faça os combinados para garantir cada uma das fases do seminário. Destaque principalmente que, durante o momento de exposição dos grupos, todos devem prestar atenção, fazendo anotações sobre o que acham relevante para o momento de conclusão e anotando questões para serem aprofundadas ou discutidas durante o momento de discussão.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Nesta unidade, as leituras e discussões culminaram na realização de pesquisa tendo em vista um seminário, com a produção de um esquema de apoio à apresentação oral, cuja temática foi sexualidade, saúde e adolescência. Foram apresentados alguns conceitos importantes sobre língua e linguagem que sintetizamos aqui para retomar com os(as) estudantes, quando e conforme considerar conveniente.

1. Os esquemas são uma ferramenta importante de apoio à apresentação oral.

2. Os seminários expõem oralmente resultados de pesquisa e/ou reflexões sobre um mesmo tema.

3. A intenção de produzir um seminário é disseminar o conhecimento.

4. Para produzir um seminário é importante:

- Conhecer bem o tema que será enfocado.
- Realizar investigação do assunto em fontes variadas (livros, internet, vídeos etc.) e confiáveis.
- Produzir esquemas com dados resumidos que orientarão a exposição.
- Praticar a apresentação pode contribuir para a fluência da apresentação oral. Tudo deve ser pensado segundo a plateia que estará presente no seminário.

PRODUZINDO O TEXTO

- | |
|---|
| d) O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público? |
| e) O apresentador usou material escrito apenas como apoio à sua fala, sem ficar lendo o texto? |
| f) Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de exemplo para ilustrar ou explicar; de material visual; de perguntas direcionadas à interação com o público)? |
| g) O material de apoio estava bem apresentado, em fonte e tamanho que possibilitaram ao público boa leitura? |

3. Construção da coesão/coerência do texto oral (textualidade)

- | |
|--|
| a) Os exemplos ilustraram/ampliaram o conteúdo do assunto tratado? |
| b) Foram usadas as expressões estudadas que ajudam a organizar a fala? |

4. Uso da linguagem na situação oral pública

- Os apresentadores evitaram o uso de gírias?

5. Avaliação do trabalho de pesquisa e da colaboração no grupo

- | |
|---|
| a) Colaborei para o trabalho de pesquisa e para o preparo e a realização do seminário? |
| b) Houve colaboração entre todos os participantes do grupo? |
| c) As questões foram pensadas coletivamente para serem aplicadas dentro da escola? |
| d) A pesquisa foi realizada por meio de enquete composta de questões abertas e fechadas que buscam os hábitos de lazer, gostos e preferências da turma? |

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Relembrando as perguntas que motivaram suas aprendizagens neste capítulo, produza um depoimento com suas reflexões sobre sua experiência com as discussões realizadas.

1. O que você aprendeu sobre sexualidade?
2. Você, adolescente, concorda que é parte de um grupo social que apresenta vulnerabilidades? Por quê?
3. Você concorda que para viver sua sexualidade de forma saudável é preciso buscar saber mais sobre tudo o que envolve esse aspecto da nossa vida? Explique.
4. Você entende os direitos sexuais e reprodutores do(a) adolescente como direitos que supõem responsabilidades? Explique.
5. Você considera que aprendeu algo de importante para se comprometer com a sua saúde sexual? Explique.

Capítulo

5

Práticas de leitura com romance juvenil

CAPÍTULO 5

Competências gerais da Educação

Básica: 3, 4, 5 e 9.

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

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

HABILIDADES BNCC

(EF09LP04), (EF09LP10), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP35), (EF89LP37), (EF69LP21), (EF69LP32), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP54), (EF69LP56)

Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão relembrar as leituras e as aprendizagens que tiveram em relação aos trechos lidos do romance **Meia hora para mudar a minha vida**, de Alice Vieira, com foco na análise de recursos explorados em seu estilo narrativo; avançar na leitura de novos trechos, de modo que possam perceber particularidades no estilo narrativo trabalhado pela autora; fazer a apreciação de questões éticas e estéticas suscitadas pelas leituras; produzir, em coautoria, conto inspirado no estilo narrativo da autora; discutir e planejar formas de circular suas produções para outros(as) leitores(as).

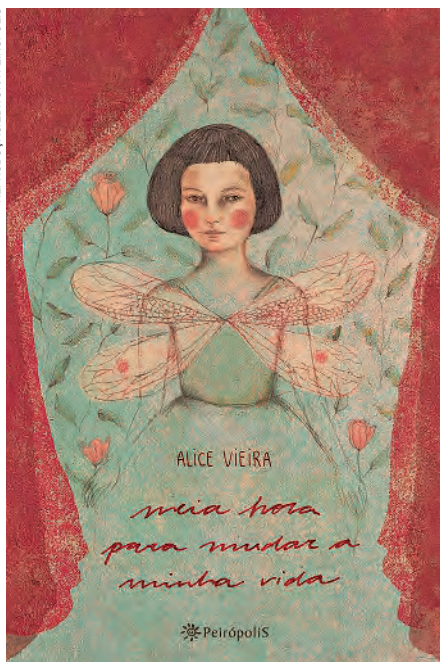
Converse com a turma

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a representação de uma jovem no centro de uma cortina remete ao enredo, ao dialogar com a vida de uma personagem feminina, a feira e o espaço teatral.

2. Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com as contribuições dos(as) estudantes, faça intervenções que os(as) ajudem a perceberem os efeitos de profundidade, graças à forma da cortina, como primeiro plano, causando a sensação de que vemos uma personagem dentro do espaço teatral. Além disso, a mesma cor usada para representar esse espaço preenche parte do corpo da personagem, sugerindo visualmente a ligação entre ela e o universo do teatro. Por fim, há uma sobreposição de formas que lembram asas de insetos, leves e translúcidas, o que pode ser uma sugestão de “voo”, de liberdade.

3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)** Resposta pessoal. Professor(a), aproveite a atividade para questionar os(as) estudantes a respeito de como uma capa pode despertar nosso interesse pela leitura de um livro. Esse tipo de questionamento favorece uma postura mais consciente a respeito das preferências e da construção do gosto pessoal dos(as) estudantes.

REPRODUÇÃO/ARTISTA PEIRÓPOLIS



Capa do livro **Meia hora para mudar a minha vida**, de Alice Vieira, de 2014.

Quem é?

Anna Cunha (1985-) é graduada em Artes Plásticas pela UEMG e pós-graduada em Ilustração pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Já ilustrou mais de 30 livros, para editoras brasileiras e estrangeiras, e esteve entre os ilustradores selecionados para a Bienal de Ilustração de Bratislava em 2021.

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

Converse com a turma

- Observe a capa da edição brasileira do romance **Meia hora para mudar a minha vida**, de Alice Vieira, com ilustração da artista Anna Cunha.
1. Relembre o que você já leu desse romance. Que elementos dessa capa remetem ao enredo?
 2. As cores e as formas presentes na ilustração trazem que efeitos de sentido para você? Como você relaciona esses efeitos com o que respondeu na questão anterior?
 3. O que você achou dessa proposta de capa? Por quê?

Leitura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP33, EF69LP49) Como os(as) estudantes já conhecem a obra, sugerimos que o trecho a seguir seja lido individual e silenciosamente e que depois os(as) estudantes troquem suas compreensões e reflexões em uma roda de leitura, com base nas questões sugeridas em **Converse com a turma**. A função dessa leitura é dar mais contexto do desenvolvimento do enredo do romance, para a significação do texto seguinte, e por essa razão aqui não haverá a exploração da seção **Texto em construção**. Recomendamos que os(as) estudantes retomem, com autonomia, os trechos do romance trabalhados no capítulo 2, para “entrarem” novamente na trama romanesca. Aproveite para discutir com eles(as) como essa é uma prática típica do(a) leitor(a) literário(a), que, com as idas e vindas, leituras e releituras, pode apreciar muitas vezes um texto sem que se esgotem as descobertas e as possibilidades de significá-lo, como acontece com leituras de notícias, por exemplo.

Texto 1

Sugerimos que você convide para leitura do texto três estudantes e oriente-os(as) no preparo prévio, distribuindo entre eles(as) as vozes do narrador e das personagens *ele* (o pai) e *ela* (a filha, Branca). Explore com esse grupo intencionalidades, sugestões de sentidos e formas de expressá-los na leitura, por meio da construção de ritmos, pausas, entonação. Com essa estratégia, você tanto favorece uma vivência prazerosa e modelar de leitura, como dá aos(as) estudantes protagonismo nas situações de aprendizagem. Seria bastante interessante, como atividade complementar, ouvir com a turma toda a canção de Adriana Calcanhotto (“Vambora”) e discutir, após a leitura do texto, como suas sugestões de sentidos ficam renovadas no romance.

Professor(a), comente com os(as) estudantes que a rede hi5 foi muito popular em Portugal entre 2007 e 2010, período em que foi publicado originalmente o livro de Alice Vieira. Se julgar oportuno, pergunte a eles(as) qual rede social seria similar hoje.

O que você poderá aprender

1. O que me lembro do estilo narrativo do prólogo de **Meia hora para mudar a minha vida**? O que mais a respeito desse estilo é trabalhado no epílogo do romance e quais são os efeitos de sentido disso?
2. A leitura do novo trecho do romance pode trazer quais reflexões sobre as relações entre as famílias e os jovens?
3. Como posso me inspirar na técnica narrativa da autora para um conto em parceria com um(a) colega?
4. Que ideias quero levar para outros(as) leitores(as) ao fazer circular a nossa produção?

Leitura

Antes da leitura: releia os trechos de **Meia hora para mudar a minha vida**, no Capítulo 2, para reviver as emoções e sensações da trama. Essas idas e vindas são comuns quando lemos romances e nos ajudam a apreciar a história.

Reviva em sua releitura: o diálogo entre os jovens, no prólogo, e como era o lugar em que Maria Augusta vivia. Depois, como a reencontramos na feira, vivendo Branca-a-Brava, e a visita das personagens Elas e a ameaça que trouxeram para a jovem mãe e a criança recém-nascida.

Contextualizando o novo fragmento: no trecho que você lerá agora, mais ou menos dez anos depois dos acontecimentos que você releu, Maria Augusta, Branca-a-Brava, com problemas de saúde, morre. A criança, que também é chamada de Branca, é, então, retirada da feira por Elas e levada para sua avó, para a mesma casa, o mesmo bairro, a mesma cidade, de onde sua mãe havia saído dez anos antes. É a primeira vez que as personagens se encontrarão. Como você imagina que será esse encontro?

Texto 1

Capítulo 18

Nunca serei capaz de esquecer aquele cheiro.

Eu, que vinha de um lugar onde todos os cheiros se misturavam – tintas, óleos, vernizes, pó de arroz, cremes, desinfetantes, refogados, detergentes, já para não falar das tintas e das **anilinas** e das **lacas** e dos perfumes do Salão Princesa –, nunca tinha sentido um cheiro assim à minha volta.

Glossário

Anilinas: substâncias corantes.

Lacas: resinas avermelhadas extraídas de certas árvores.

A **naftalina**, as folhas secas, a poeira desprendendo-se dos objetos.

Assim como nunca serei capaz de esquecer as palavras da velha de cabelos cinzenta que Elas me apresentaram como sendo a minha avó — olhando-me:

— E quem me garante que não se trata de mais um esquema da Maria Augusta, depois destes anos todos?

Claro que eu não esperava grandes declarações de amor, grandes abraços, grandes gritos de alegria.

Não esperava o vitelo morto para servir ao jantar, pelo regresso da neta pródiga que eu era — como na peça que na Feira se representava na semana da Páscoa.

Não esperava foguetes, nem a família reunida na sala. Afinal ninguém ali me conhecia de lado nenhum.

Mas esperava, pelo menos, um beijo rápido, de raspão, a espalhar, pois-sim-para-que-me-deixes.

Mas beijo, apesar de tudo.

Daqueles que **Merenciana** dava na missa a toda gente.

Até A-Mais-Velha se admirou.

— Esta criança é sua neta. Temos aqui a papelada toda. Está tudo em ordem. Não vejo esquema nenhum nisto... A criança não tem mais ninguém além da senhora.

A-Mais-Nova tentou esclarecer melhor o assunto:

— Quer dizer, tem um pai, evidentemente, mas, tanto quanto sabemos encontra-se em parte incerta.

— Pois... — murmurou a velha. — Quando os problemas aparecem, os pais normalmente encontram-se sempre em parte incerta... E é então que descobrem os avós... É então que somos precisos.

Não aguentei mais e disparei:

— Eu não preciso de avós! Elas é que acham que eu preciso de avós, porque Elas estão sempre a achar que eu preciso de muitas coisas. Mas não preciso de avós, nem preciso de pai, nem preciso de ninguém. A minha mãe está na Feira, não tarda a entrar em cena Marta-a-Mansa. E também tenho o Mercúrio, e o Diabo, e o Serafim, e a Merenciana, e a **Teodora**, e o Tempo, que tratam todos muito bem de mim! E tenho que me ir embora porque a Justina vai precisar de

Clipe

A **parábola do filho pródigo** é uma narrativa bíblica sobre um homem que tinha dois filhos. Um dia, o filho mais novo pediu sua parte da herança e saiu pelo mundo para aproveitar a vida. O jovem gastou tudo e acabou na pobreza. Ele se arrependeu, voltou para casa e pediu perdão ao pai, que o recebeu com festa. O filho mais velho, que sempre fazia tudo para agradar seu pai, ficou enciumado, e o pai explicou que a celebração era importante porque antes era como se o filho mais novo estivesse morto e agora tinha voltado à vida.

Glossário

Naftalina: nome comercial do naftaleno, repelente natural muito usado antigamente para repelir traças e baratas: as pessoas colocavam pequenas bolas de naftalina dentro de armários e gavetas.

Merenciana e Teodora: personagens do elenco da peça **Auto da Feira**, do autor português Gil Vicente, de 1527, texto com o qual o romance de Alice Vieira dialoga.

Primeiras impressões

1. Espera-se que os(as) estudantes percebam como, pela sinestesia, a feira é um espaço recordado por muitos cheiros e, por extensão, por muitas ações e vida; já a casa da avó cheia a coisas antigas, guardadas, sem vida.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP37), (EF69LP54)

2a. Espera-se que os(as) estudantes percebam o uso da anáfora em “Claro que eu não esperava *grandes* declarações de amor, *grandes* abraços, *grandes* gritos de alegria” e em “*Não esperava* o vitelo morto para servir ao jantar, pelo regresso da neta pródiga que eu era – como na peça que na Feira se representava na semana da Páscoa. *Não esperava* foguetes, nem a família reunida na sala. Afinal ninguém ali me conhecia de lado nenhum”. A anáfora contribui para expressar as expectativas da jovem em relação ao primeiro encontro.

2b. “— *Eu não preciso de avós!* Elas é que acham que eu preciso de avós, porque Elas estão sempre a achar que eu preciso de muitas coisas. Mas *não preciso de avós, nem preciso de pai, nem preciso de ninguém.*”

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32) Professor(a), essa questão é mais desafiadora e poderá exigir mediação. Caso seja necessário, faça intervenções que ajudem a turma a lembrar que Maria Augusta saiu de casa grávida de Branca e nunca quis retornar, não fez, portanto, o papel de filha pródiga, mas, ironicamente, com sua morte, Branca é que se vê às voltas com o retorno obrigatório.

4. A referência pode ser compreendida como representação de como Branca sente que aquela é sua família.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP21) Resposta pessoal. Professor(a), essa questão visa promover o debate e a reflexão acerca da temática trazida pelo romance à luz dos direitos das crianças e dos adolescentes na legislação brasileira.

mim para cantar o Filho Adotivo, e esta noite vou ser virgem ao fundo do palco, o Mercúrio prometeu que deixava, e...

— Mas que confusão vai nesta cabeça... — murmurou a minha vó.

Elas queriam despachar-se.

Iam ver-se livres de mim para sempre, e só isso já lhes fazia nascer um levíssimo sorriso na cara.

— Então, ficam aqui os documentos todos da criança, e nós depois telefonamos a marcar um dia para acertarmos tudo legalmente.

Fechou-se a porta.

[...]

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 121-123.

Primeiras impressões

1. Relembre: a **sinestesia** explora sensações dos sentidos humanos (olfato, visão, paladar, tato, audição).
 - Como essa figura de linguagem é usada no texto para expressar o que a personagem sente em relação à feira em que vivia e à casa da avó?
2. Relembre: a **anáfora** é a repetição intencional de uma mesma palavra ou expressão em início de frases ou versos, para sugerir efeitos de sentido.
 - a) Em que trechos a narradora usa a anáfora para expressar sua baixa expectativa em relação ao encontro com a avó?
 - b) E em qual passagem ela utiliza a anáfora para explicitar sua insatisfação em relação ao que estão decidindo por ela?
3. Na narrativa bíblica, o filho pródigo, depois de conhecer o mundo, volta arrependido para a casa do pai. Que ironia existe na expressão “regresso da neta pródiga”?
4. Que sentidos a referência à canção “Filho adotivo” agrega ao desejo de Branca de retornar à feira?
5. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. O ECA determina que o consentimento do adolescente é obrigatório para os casos de adoção (art. 45, § 2º) ou para colocá-lo em uma família substituta (art. 28, § 2º).
 - O que você pensa sobre isso? Conhecendo esse direito, o que sente e pensa em relação à personagem e ao que ela vivencia? Por quê?

Texto 1

Um **epílogo** é o fechamento de uma narrativa. Durante a leitura do trecho a seguir, observe como há uma circularidade: a cena inicial do prólogo é revivida e atualizada: agora **ele** – o pai –, depois de anos ausente, aparece e quer levar a filha Branca (tratada no texto por **ela**, uma adolescente). Como você acha que será esse diálogo? Quais são suas expectativas? Ela aceitará o convite para ir viver com o pai?

Epílogo

Estão os dois sentados no velho café de bairro, com a telefonia em altos berros, e moscas **poisando** no tampo das mesas pouco limpas.

— Se a ASAE se lembra de cá vir... — murmura ele.

O café cheira a aguardente, a rebuçados para a tosse, a botos da véspera, esfarelado-se nas mãos das velhas do bairro.

— Esta espelunca está na mesma...

— Podíamos ter ido a outro lado... — murmura ela.

— Não, deixa. Aqui estamos perto de tua casa.

Ela vai acrescentar que aquela não é a sua casa, que aquela nunca foi nem há-de ser a sua casa — mas trava a tempo, não fosse ele voltar com a conversa de há bocado.

Olha para ele e sabe que não tem nada para lhe dizer.

Que nunca há-de ter nada para lhe dizer.

— A tua avó disse-me que tens boas notas.

Ela ri.

Nunca se viram, é a primeira vez, em dezesseis anos, que se falam — e a única coisa que ele encontra para lhe dizer é “a tua avó disse-me que tens boas notas”.

— Pois tenho. E também tenho um MP3 cheio de músicas, e também tenho uma **data** de amigos no **hi5**, e também tenho...

Ele corta-lhe o discurso:

— Tens de perceber que esta não é uma conversa fácil para mim.

— E para mim, acha que é?

— Trata-me por tu.

— Só trato por tu as pessoas de quem gosto.

— Sou teu pai.

— Eu disse que só trato por tu as pessoas de...

Clipe

A Autoridade de Segurança Alimentar e Económica (Asae) é o órgão administrativo de Portugal especializado nas áreas de segurança alimentar e fiscalização económica. O órgão equivalente no Brasil, no que se refere à fiscalização da segurança alimentar, é a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

Glossário

Poisando: mesmo que pousando: desce ao chão, depois do voo.

Data: grande quantidade indefinida.

hi5: nome de uma rede social.

Texto 2

Converse com os(as) estudantes sobre a decisão tomada pela personagem Branca de voltar para a feira, em ritmo rápido, expresso inclusive pela disposição das frases “Depois correu para casa / abriu a porta, / atravessou o corredor, / entrou no quarto, / abriu a gaveta, / encontrou a agenda” no espaço da página (essa disposição de frases será tratada adiante). A decisão de Branca ressignifica a “meia hora para mudar a minha vida”, seja por se contrapor à fala do pai, em suas simplificadas aproximações e decisões, seja porque expressa as personagens que, de fato, deram à jovem estrutura familiar e condições de saber quem é e o que quer, caso de Talita, a empregada brasileira, com quem ela aprende a canção de Adriana Calcanhotto.

— Eu ouvi.
— E acha que tenho razões para gostar de si?
Ele voltou a ficar calado.
A música continuava em altos berros.
— Acha que posso gostar de alguém que nunca me viu, de alguém que...
— Vi-te. Vi-te muitas vezes. E à tua mãe.
Ela parou.
E ficou em silêncio a olhar para ele.
À espera.
Como se aquele silêncio fosse a deixa que lhe dava. Ele baixou os olhos, falava devagar e muito baixo, com a telefonia até custava a ouvir.
— Sabia onde vocês viviam...
— Sabia?
— Sabia. E houve uma altura em que vim a Portugal de férias, e fui lá muitas vezes. Assisti a muitos espetáculos. Acho que já sabia aquilo tudo quase de cor. Mas nunca fui capaz de ir ter com vocês. Às vezes saía do hotel e dizia “é hoje, é hoje que lhes vou falar, que lhes vou dizer que estou cá, que um dia destes até sou capaz de voltar para cá de vez, a Suíça já deu o que tinha a dar, é hoje que lhes vou pedir desculpa...” Mas depois não conseguia. Assim que as luzes se acendiam, fugia logo da sala, antes que a tua mãe me pudesse reconhecer. Era mais forte do que eu.
— A minha mãe já morreu há seis anos. Nestes seis anos nunca se lembrou de me vir ver?
Ele baixou de novo os olhos.
— A Segurança Social andou à minha procura. E eu tive medo que me dissessem que tinha de ficar contigo. Desculpa... Mas eu não tinha estrutura para ficar contigo.
— E agora já tem?
Ele sorriu:
— Agora é diferente. Voltei de vez, e já estás uma mulher.
— Até já posso casar.
— Que disparate é esse?
— Não é disparate nenhum, foi o que a minha avó me disse no dia em que fiz 16 anos: “legalmente, já podes casar”.
— Está a querer ver-se livre de ti?
— Se calhar. E não lhe levo a mal: eu também estou a querer ver-me livre dela. Estamos quites.

Se liga nessa!

Em Portugal, o pronome **tu** é usado em situações informais, quando se fala com uma pessoa mais jovem ou uma pessoa com quem se tem intimidade, como um familiar ou amigos próximos. No tratamento formal, e com os(as) idosos(as) ou figuras de autoridade, usa-se **o senhor/a senhora**. Porém, o pronome **você** é bastante usado em Portugal, por representar uma alternativa entre a informalidade do **tu** e o tom formal de **o senhor/a senhora**.

Ele olhou para o relógio.

“Será que alguém o espera?”, pensa ela. “Será que tem mulher e filhos em casa?”

Durante a conversa que tinham tido em casa da avó ele não tinha tocado nesse assunto.

Tinha contado as suas aventuras e desventuras pela Suíça.

Tinha afirmado que se arrependimento matasse ele já estaria morto há muito — assim em jeito de telenovela de Manoel Carlos.

E tinha jurado que o que mais queria agora na vida era levá-la para a sua casa no Norte, e viverem juntos e felizes para sempre.

E ela não se lembrara de lhe perguntar nada.

Mas um homem não podia viver a vida inteira sozinho. Era bem possível que tivesse família numa qualquer casa de uma qualquer rua de uma qualquer cidade do Norte.

— Daqui a meia hora apanho o comboio, mas não precisas de decidir já... — disse ele.

— Decidir o quê?

— Se vens viver comigo. E quando. Mas é evidente que em meia hora não se decidem essas coisas, não se muda de vida assim com essa facilidade.

— Às vezes, até bastam cinco minutos, dizia Justina.

— Quem?

— Ninguém. Esqueça.

Ela esteve para lhe responder que não tinha estruturas para ir viver com ele para uma cidade desconhecida, mas calou-se.

Estava quase a ter pena dele.

— Toma — disse ele, passando-lhe para as mãos um telemóvel. — A tua avó é muito contra estas coisas, mas eu acho que é impossível uma rapariga de 16 anos viver sem telemóvel.

— Também acho. É muito mais difícil sobreviver sem telemóvel do que sobreviver sem pai.

Ele suspirou fundo e fez que não entendeu. Estava com pressa, não ia entrar em discussões desnecessárias.

— Já te gravei o meu número na memória. Quando precisares, liga.

— Quando precisar, ligo.

— Assim, é como se eu estivesse mesmo ao teu lado...

— Claro... É exatamente como se estivesse ao meu lado.

Glossário

Comboio: em Portugal, como se chama o trem.

Telemóvel: em Portugal, nome dado ao aparelho de telefone celular.

Rapariga: feminino de rapaz; mulher jovem ou adolescente.

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Professor(a), configure esse momento como uma roda de leitura. Oriente a turma a retomar e comentar livremente trechos, durante a discussão das questões.

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Resposta pessoal. Professor(a), com base nas respostas dos(as) estudantes, promova a percepção compartilhada de que em ambos se adotou um mesmo jeito de narrar, como se fossem cenas. Elas acontecem no mesmo espaço e as personagens são chamadas pelos pronomes **ele** e **ela**. Além disso, em ambos há relações difíceis de serem tratadas pelo diálogo.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que se passaram dezesseis anos, já que no prólogo a mãe de Branca, Maria Augusta, estava tentando anunciar ao jovem sua gravidez, e agora Branca informa ao pai que tem dezesseis anos.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que não, porque Branca não se sente nesse momento vinculada a ele e não se abre para o diálogo.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)

Espera-se que os(as) estudantes percebam que o pai deu à filha um telemóvel para tentar criar esse canal de comunicação com ela.

Professor(a), promova a exposição de diferentes pontos de vista a respeito dessa estratégia do pai, sendo mais importante nessa questão que os(as) estudantes experimentem a empatia pelas personagens e sua situação, realizando apreciação de ordem ética.

Ele levantou-se, pagou a despesa, e saíram.

A casa ficava mesmo em frente, ela iria a pé.

Ele apanhou um táxi para a estação.

Disse-lhe adeus, repetindo “quando precisares, já sabes!”.

Ela ficou a olhar para o carro, até que ele desapareceu ao fundo da rua.

Depois correu para casa

abriu a porta,

atravessou o corredor,

entrou no quarto,

abriu a gaveta,

encontrou a agenda.

Teclou o número no telemóvel.

Talita estava cheia de razão: se ela não fosse mesmo, mesmo muito boa a fazer qualquer coisa, todo o mundo lhe passava à frente.

Era tempo de ser mesmo, mesmo muito boa a fazer aquilo para que tinha nascido. [...]

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 151-155. (Fragmento).

Vale a pena ouvir!

“Você tem meia hora/ Pra mudar a minha vida” são versos da canção “Vambora”, de Adriana Calcanhotto. No romance, ela é cantada por Talita, uma personagem brasileira que vive em Portugal e trabalha como empregada doméstica da avó de Branca. Talita será a referência de amizade e afeto ao longo dos seis anos que a adolescente passará na casa. Você pode assistir ao clipe dessa música neste [link](https://youtu.be/Hsmp8yR-AK8): <https://youtu.be/Hsmp8yR-AK8> (acesso em: 29 abr. 2022).



Adriana Calcanhotto em show no Rio de Janeiro, em 2015.

MARCELO CORTES/FOTAREINA

Primeiras impressões

1. Quais semelhanças você percebeu entre o que é narrado no prólogo e no epílogo?
2. Quanto tempo se passou entre o que é narrado no prólogo e o que é narrado no epílogo? O que você observou para chegar a essa conclusão?
3. A intencionalidade do pai foi alcançada no diálogo com a filha? O que você considerou para chegar a essa conclusão?
4. Que estratégia o pai usou para possibilitar um diálogo futuro com a filha? Você acha que essa foi uma boa estratégia? Por quê?

O texto em construção

- Organize-se em duplas e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber recursos de linguagem explorados para narrar o encontro entre as personagens.
1. Como o uso da sinestesia contribui para caracterizar o espaço e permitir ao(à) leitor(a) reconhecer que esse espaço é o mesmo em que os pais de Branca se encontraram anos antes?
 2. Localizem os momentos de discurso indireto livre. Para revelar pensamentos e reflexões, o narrador assume a perspectiva de quais personagens?
 - Em comparação ao prólogo, a personagem feminina tem mais ou menos falas diretas?
 3. Considerem no texto o momento em que a personagem diz:

“— Pois tenho. E também tenho um MP3 cheio de músicas, e também tenho uma data de amigos no hi5, e também tenho...”

- a) Como a anáfora, nessa fala, contribui para expressar o que a personagem pensa sobre o que acabou de ouvir do pai?
 - b) Que frase Branca cita, por discurso indireto livre, do diálogo que aconteceu entre o pai e sua mãe, anos antes?
4. Releia:

“Depois correu para casa
abriu a porta,
atravessou o corredor,
entrou no quarto,
abriu a gaveta,
encontrou a agenda.
Teclou o número no telemóvel.”

- a) Essa disposição diferenciada das ações da personagem no espaço da página cria quais efeitos de sentido?
- b) Como você completaria as lacunas entre as ações, ou seja, entre o que não é dito e cabe ao(à) leitor(a) inferir: o que ela estava decidida a fazer quando entrou? Que número telefônico procurou em sua agenda e qual era a intenção dela?

117

• **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que há predomínio do discurso direto, com a personagem feminina se colocando mais.

3a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37) Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora e poderá exigir mediação. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a personagem devolve informações superficiais que não dizem muito a seu respeito, mostrando como ela significou também dessa forma a informação que o pai demonstrou ter dela: “— A tua avó disse-me que tens boas notas”.

3b. Espera-se que os(as) estudantes percebam a citação da fala que o pai, quando jovem, disse à mãe: “Ela esteve para lhe responder que não tinha estruturas para ir viver com ele para uma cidade desconhecida, mas calou-se. Estava quase a ter pena dele”.

4a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Espera-se que os(as) estudantes percebam que é uma forma de marcar bem cada uma das ações e atribuir-lhes um ritmo rápido na leitura, levando o(a) leitor(a) a ler de um jeito diferente do que aconteceria se estivessem organizadas de forma mais convencional, em um parágrafo.

4b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora. Com base nas hipóteses dos(as) estudantes, faça problematizações que os(as) ajudem a perceber como em todos os textos que leram foram se mostrando os vínculos que a personagem tinha com a feira. O mais provável é que tenha, agora com o telefone em mãos e já aos dezesseis anos, decidido ir viver lá. Destaque como a autora parece usar o branco da página para evidenciar essas lacunas, rompendo com a estrutura de prosa e apostando nessa disposição para capturar o leitor, provocá-lo nesse exercício de inferências.

O texto em construção

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37) Espera-se que os(as) estudantes percebam que a caracterização do espaço explora os mesmos cheiros (“O café cheira a aguardente, a rebuçados para a tosse, a bolos da véspera”) e sons (“A música continuava em altos berros”).

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP47) Espera-se que os(as) estudantes percebam que a voz narrativa acompanha a personagem Branca, dando voz a seu universo interno, como em “Olha para ele e sabe que não tem nada para lhe dizer. Que nunca há-de ter nada para lhe dizer”. Professor(a), aproveite essa questão para recordar os modos de dar voz às personagens: discurso direto, indireto e indireto livre. Se necessário, retome com a turma o boxe de conceito trabalhado no capítulo 2 (As vozes das personagens nas narrativas).

Continua

Oficina de leitura e criação

HABILIDADES FAVORECIDAS
(EF89LP37, EF89LP35, EF09LP04,
EF69LP44, EF69LP51, EF69LP56,
EF69LP54, EF69LP47)

Nesta oficina, os(as) estudantes poderão trabalhar em duplas produtivas, com oportunidade de aprimorarem a colaboração e a comunicação. Será importante você discutir previamente os desafios e as oportunidades de trabalhar com pessoas diferentes daquelas com que estamos mais habituados(as), problematizando e buscando com eles(as) combinados para que a atividade seja produtiva e traga oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para as duplas. Observe que dessa forma você favorece especialmente aspectos da Competência geral 9.

Como fazer?

Preveja reserva de espaços (sala de informática, biblioteca e afins) que possam ocupar para esse processo. Como primeira ação, é fundamental que você coloque em discussão que público-leitor, além da própria turma, os(as) estudantes gostariam de ter, e de que modo poderia ser organizada uma antologia. Dê a eles(as) protagonismo nas decisões e faça intervenções que os(as) apoiem na percepção de propostas que melhor se adequem ao contexto de vocês. Combine um cronograma de ações. Sugerimos que as etapas 1, 2, 3, 5 e 6 sejam realizadas em situação de aula, com você acompanhando os processos das duplas e fazendo intervenções. Já a etapa 4 poderá ser realizada com autonomia pelos(as) estudantes, como atividade extraclasse.

Oficina de leitura e criação

Produção de contos inspirados no estilo de Alice Vieira – Variações de Meia hora para mudar a minha vida

Condições de produção

- **O quê?**
Um conto (entre 30 e 50 linhas) inspirado no estilo de Alice Vieira.
- **Para quem?**
Para os(as) colegas da turma e outros(as) leitores(as) que escolherem. A atividade permitirá que você e os(as) colegas:
 - experimentem a autoria em contos;
 - exercitem a criatividade e a colaboração, em processo de composição de uma antologia (digital ou impressa) coletiva;
 - discutam e decidam públicos-leitores de interesse, planejando as formas de circulação e divulgação da antologia.

Antologia

Reunião de diferentes textos (em prosa ou em verso) organizados em um único volume, selecionados de forma que melhor representem a obra de um(a) autor(a), de um tema ou de determinado período histórico.

Como fazer?

1. Relembrando as características da narrativa
 - Reúna-se com um(a) colega e revejam, no prólogo e no epílogo do romance **Meia hora para mudar a minha vida**, de Alice Vieira, as características dessa narrativa:
 - a) uso de narrador em 3ª pessoa que assume mais de perto a perspectiva de uma das personagens, com utilização do discurso indireto livre;
 - b) uso do discurso direto nos diálogos diretos entre as personagens, como nos textos teatrais;
 - c) apresentação de situações vivenciadas pelas personagens tornando os diálogos difíceis: ou não se completam (como no prólogo), ou são pouco amigáveis (como no epílogo);
 - d) presença de figuras de linguagem, especialmente a sinestesia e a anáfora;
 - e) uso criativo da pontuação, especialmente de aspas, para criar efeitos de quebra nos diálogos;
 - f) distribuição diferenciada de frases nas páginas para sugerir ritmos de ações de personagem.

2. Escolhendo uma situação para desenvolver em um conto

- Conversem entre as duplas sobre qual das situações gostariam de trabalhar em um conto.
- a) **Situação 1:** Encontro em uma pequena loja de materiais de construção. Um(a) filho(a) está se preparando para contar ao pai que realizará seu sonho de cursar Artes Cênicas, porém o pai lhe comunica a decisão de que ele(a) vai trabalhar no comércio da família, repetindo “não tenho estrutura para te bancar”.
- b) **Situação 2:** Encontro em uma classe, depois da aula. Um(a) jovem descobriu que um(a) estudante fez *cyberbullying* com seu nome em uma rede social e conta ao(a) amigo(a) como está se sentindo, mas descobre, nesse momento, que o(a) amigo(a) já sabia havia algum tempo e tinha considerado melhor se omitir.

3. Planejando o conto

- a) Caracterização do espaço: pensem em cheiros, sons, cores que podem ajudar a caracterizar o espaço. Façam no caderno uma lista de palavras que sugeriram isso.
- b) As vozes do texto e o enredo da narrativa: discutam as questões seguintes e anotem no caderno as decisões que tomarem.
 - I. Quem será a personagem principal e, por isso, acompanhada mais de perto pelo narrador?
 - II. Como essa personagem deve se sentir no início da narrativa?
 - III. Como os diálogos serão organizados? Quantas falas cada personagem terá? O que querem garantir em cada uma delas?
 - IV. Quais delas serão ditas por discurso indireto livre e quais por discurso direto?
 - V. Haverá marcas de variedades linguísticas que ajudem a caracterizar as personagens, como, por exemplo, uso de gírias?
 - VI. Como a personagem principal passa a se sentir quando finalmente percebe o que o outro diz (esse será o ponto mais dramático da narrativa, seu clímax)?
 - VII. Como será o desfecho, de modo que a personagem principal tenha uma atitude decisiva para seu momento de vida?

4. Produzindo o texto

- a) Retomem as anotações que fizeram no planejamento e façam uso da ficha de apoio à produção e à avaliação do conto.
- b) Em um programa de edição de textos ou em uma nuvem na internet (documento colaborativo) ou, ainda, em folhas de rascunho, de acordo com o que for mais interessante para a realidade de vocês, trabalhem a escrita do conto, parágrafo por parágrafo, usando com intencionalidade os recursos de linguagem a seguir.
 - I. Observem os tempos verbais, de modo que a cena do encontro seja narrada no passado, mas os diálogos aconteçam no presente, como se estivéssemos assistindo, escondidos, ao encontro das personagens e acompanhando a conversa entre elas.

4. Produzindo o texto

Seria oportuno aproveitar essa atividade para incentivar que o processo de escrita das duplas aconteça em documento colaborativo, em um *drive* ou em uma nuvem. Nesse caso, procure envolver os(as) estudantes que já dominam essa estratégia de letramento para a realização de uma oficina, de modo que todos possam aprender a usar essa ferramenta que é própria para escritas colaborativas.

6. Circulando o conto

Algumas ideias que poderão ser discutidas: uma antologia digital, usando recursos de edição de texto, para circular pelas redes sociais ou ser publicada nos espaços da escola na internet (*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.).

Oficina de leitura e criação

- II. Usem travessões para marcar os discursos diretos.
- III. Utilizem a pontuação de forma que ela sugira sentidos, como as reticências, por exemplo, para marcar a interrupção de uma fala.
- IV. Adotem uma distribuição diferenciada de palavras no espaço da página para sugerir ritmos para ações.
- V. Explore as figuras de linguagem, sobretudo a sinestesia, para caracterizar o espaço em que as personagens se encontram, e a anáfora na fala das personagens.

Dica: escrever é um processo, quanto mais vocês trabalharem no conto, experimentando diferentes possibilidades, mais chegarão a resultados significativos para seus leitores.

5. Avaliando o texto

- a) Retomem a ficha de apoio à produção e à avaliação do conto e, com base nos critérios indicados, verifiquem se há necessidade de alguma alteração ou reescrita de algum trecho.
- b) Apresentem o conto ao(a) professor(a), para que ele(a) traga sugestões do que pode ser aprimorado, e trabalhem na versão final.

6. Circulando o conto

- a) Com o apoio do(a) professor(a), discutam formas de compartilhar os contos entre vocês para apreciá-los.
- b) Pensem em como poderão compor uma antologia digital, impressa ou manuscrita, intitulada **Variações de meia hora para mudar a minha vida**, para que outros(as) leitores(as) possam conhecer as produções da turma.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do conto

O texto atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- O texto é um conto inspirado no estilo de Alice Vieira?

2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele

- O conto é uma narrativa (30 a 50 linhas) que desenvolve uma das situações sugeridas?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

- a) O texto se organiza em trechos narrativos e falas de personagens?
- b) As falas das personagens, quando “internas” às personagens, são apresentadas por discurso indireto livre?
- c) No conjunto, as falas caracterizam diálogos complicados, que não se completam ou são pouco amigáveis?

d) Quando apresentadas por discurso direto são marcadas pelo travessão e seguidas de comentários do narrador, como se fossem escritas para o teatro?

e) Houve uso intencional e significativo de figuras de linguagem, como a sinestesia e a anáfora?

4. Uso das normas e convenções da norma-padrão escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa

a) O texto está escrito de acordo com as regras da norma-padrão, em situação de escrita?

b) Na fala das personagens houve uso intencional e coerente de marcas de uma variedade linguística?

5. Ortografia, pontuação, espaçamento de palavras e construção de sentidos

a) A pontuação foi usada de forma significativa, especialmente para marcar incompletude de falas?

b) Houve uso diferenciado de espaçamento de palavras no texto para sugerir ritmo para ações de uma personagem?

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 uns(umas) aos(às) outros(as) com interesse e abertura para a opinião alheia?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Como foi a experiência de reler alguns trechos, para avançar na leitura de novos? Você já havia tido essa prática antes? Que importância atribui a ela?
2. O que achou de poder analisar os recursos de linguagem trabalhados por uma autora, percebendo melhor seu estilo?
3. O que mais chamou sua atenção no estilo de Alice Vieira nesse romance para jovens? Por quê? Você indicaria essa leitura para outras leitoras e leitores?
4. O que achou da experiência de produzir em coautoria um conto, inspirando-se no estilo dessa autora?
5. Que tal continuar tendo a experiência da escrita literária, com autonomia, em suas práticas de letramento?
6. Com base em suas reflexões, escreva um parágrafo no caderno, autoavaliando-se.

Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP33, EF69LP32, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP49) Professor(a), esta seção auxilia no trabalho de formação de leitores, orientando os(as) estudantes em escolhas a partir de alguns critérios ao mesmo tempo que desenvolve a autonomia e a valorização e consciência da formação dos gostos pessoais. Neste capítulo, ela possibilita a vivência de pesquisas e suas práticas no campo artístico-literário, sugerindo uma pesquisa dirigida sobre autores e obras da literatura infantojuvenil feita na África – e em língua portuguesa. Caso deseje aprofundar uma pesquisa prévia antes da atividade com os(as) estudantes, sugerimos o portal Literáfricas da UFMG, disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/literaflicas>. No site, é possível ter acesso a textos críticos a respeito de literaturas angolana, cabo-verdiana, moçambicana, da Guiné-Bissau, de São Tomé e Príncipe, além de uma aba dedicada a textos críticos sobre literaturas afrodiáspóricas.

Ampliando referências da galeria de leituras

Professor(a), no capítulo 2, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de apreciar o documentário **Língua: vidas em português** (direção de Victor Lopes). Neste momento, portanto, é oportuno mobilizar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes.

INTERDISCIPLINARIDADE

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09GE03, EF09HI14, EF09HI31) A atividade aqui proposta também permite um trabalho interdisciplinar com Geografia e História, componentes nos quais a temática África está prevista no 9º ano. Para um trabalho em conjunto com esses componentes, pode ser usada também como ponto de partida esta edição do programa **Nova África** dedicada à literatura africana, que destaca a obra de escritores de Cabo Verde, África do Sul, Moçambique e Angola entremeada por comentários de especialistas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w_ne9fFY6j8. Acesso em: 2 maio 2022.

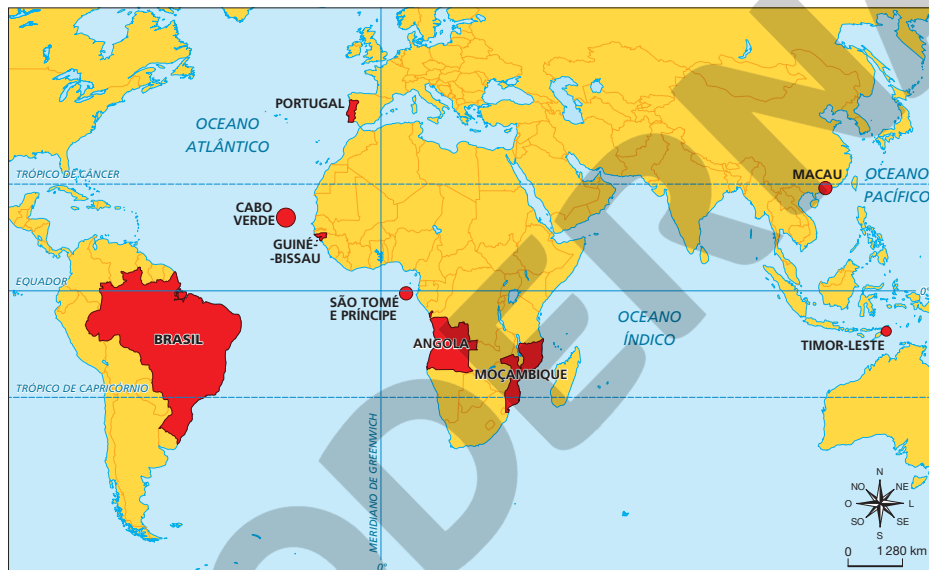
Um produto possível desse trabalho interdisciplinar pode ser a criação de um mapa da África (analógico ou digital), em que possam ser mencionados os nomes dos autores pesquisados.

GALERIA

Ampliando referências da galeria de leituras

Neste capítulo você conheceu um livro de uma escritora portuguesa escrito especialmente para o público jovem. Que tal agora ampliar suas referências literárias, conhecendo um pouco dos livros produzidos em outros lugares onde se fala português? Você pode registrar suas descobertas como leitor em sua Galeria e ainda recomendar livros para alguns colegas, criando *posts* nas redes de leitores de que você participa.

Países onde se fala a língua portuguesa



Clipe

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tem como objetivo "o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação" entre nove países onde a língua portuguesa é idioma oficial. São eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Além desses países, em Macau, na China, o português também é uma língua oficial. Conheça o portal da instituição em: <https://www.cplp.org/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Clipe

Professor(a), é importante comentar a respeito de Macau, que faz parte do território chinês desde 1999 e que foi colônia portuguesa na Ásia. Além disso, o caso de Guiné Equatorial é peculiar: embora tenha adotado o português como língua oficial, ele não é uma língua comum no território, e essa decisão esteve ligada a aspectos geopolíticos do país. Importante destacar que as trajetórias históricas desses países são repletas de singularidades e especificidades – o que afeta evidentemente a produção literária em língua portuguesa (caso, por exemplo, do Timor Leste). Desse modo, dada essa etapa de escolarização, se julgar conveniente, durante a pesquisa podem ser priorizados os países cujas literaturas têm tido maior circulação no Brasil, como Angola e Moçambique.

Literaturas africanas em Língua Portuguesa na sua galeria

Você notou no mapa que muitos dos países onde se fala português estão na África? O que você sabe a respeito desses países? Qual é a relação deles com Portugal e com o Brasil? Será que a história desses países africanos onde se fala português tem semelhanças com a nossa história?

Que tal pesquisar um pouco a história e a literatura infantojuvenil produzida nesses países? Você pode se surpreender ao descobrir autores e títulos de livros que poderão estar na sua lista de próximas leituras.

Como fazer?

1. Para começar, você pode realizar uma pesquisa *on-line* com frases como “países onde se fala português” ou, se quiser mais informações históricas sobre esses países, poderá pesquisar o que ficou conhecido como “império colonial português”.

Ao pesquisar esses países, anote algumas informações que julgar interessantes, como: desde quando se fala português nesses locais? Quando esses países conseguiram independência de Portugal? Você pode fazer anotações usando um mapa mental, anotando as informações que considerar mais relevantes.

2. Depois dessa primeira investigação, você poderá selecionar um dos países onde se fala português e pesquisar a literatura produzida nele.

- Quais são os principais escritores e escritoras do país escolhido?
- Você já tinha ouvido falar de algum deles(as)?

Procure registrar os nomes de alguns autores e autoras e obras que achar mais interessantes – afinal, muitas vezes escolhemos nossas próximas leituras com base no título e na autoria.

3. Agora é o momento de deixar nossa pesquisa mais específica. Dos(as) autores(as) que você conheceu na etapa anterior, quais têm obras específicas para o público infantil e juvenil?

Para descobrir isso, você pode consultar a lista de obras publicadas em *sites* oficiais desses(as) escritores(as), páginas de enciclopédias *on-line* ou mesmo *sites* de resenhas e redes sociais de leitores.

Registre alguns dos títulos que você julgar mais interessantes compondo uma lista.

Literaturas africanas em Língua Portuguesa na sua galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP33, EF69LP46)

Como fazer?

No desenvolvimento da atividade, combine com os(as) estudantes a possibilidade de um cronograma para realização da pesquisa e uma roda de conversa sobre o que descobriram e quais livros lhes interessaram. Posteriormente, a realização da etapa de compartilhamento de leituras poderá ser feita também em conjunto em sala de aula antes da elaboração das postagens nas redes escolhidas pelos(as) estudantes para compartilhamento.

3. Sugerimos, se possível, que os(as) estudantes tenham contato com algumas edições publicadas no Brasil, que estejam disponíveis na biblioteca escolar ou do bairro, pois desse modo, ao visualizarem as capas, poderão mobilizar interesses de leitura, selecionar e investigar o que mais lhes interessar. A seguir listamos alguns títulos publicados no Brasil. Avalie a disponibilidade deles nos acervos locais.

- **As aventuras de Ngunga**, de Pepetela;
- **Nós matamos o cão tihoso**, de Luís Bernardo Honwana;
- **Tenta!**, de Paulina Chiziane;
- **O pátio das sombras**, de Mia Couto;
- **A triste história de Barcolino, o homem que não sabia morrer**, de Lucílio Manjate;
- **Kanova e o segredo da caveira**, de Pedro Pereira Lopes;
- **Leona, a filha do silêncio**, de Marcelo Panguana;
- **O caçador de ossos**, de Carlos dos Santos;
- **Na aldeia dos crocodilos**, de Adelino Timóteo;
- **A guerra dos fazedores de chuva com os caçadores de nuvens. Guerra para crianças**, de José Luandino Vieira;
- **A viagem**, de Tatiana Pinto.

4. Professor(a), nesta etapa talvez seja interessante destacar o fato de que, em alguns casos, mesmo que escritos em português, alguns livros podem não ter tido um lançamento oficial no Brasil. Para descobrir edições brasileiras, os(as) estudantes podem consultar *sites* de editoras ou de livrarias em sala de aula ou em casa com o auxílio e monitoramento de um(a) responsável. Se julgar interessante, caso descubram alguma obra que lhes interessa e sem publicação nacional, pode haver uma pesquisa sobre como é possível ter acesso ao livro para leitura *on-line*.

6. Aproveite para comentar que a leitura de obras de escritores africanos pode ser uma oportunidade de entrar em contato com outras visões de mundo, outros hábitos e referências culturais. Comente que se trata de uma oportunidade de viajar sem sair do lugar, valorizar a diversidade de culturas, de pessoas e de saberes, auxiliando-nos a quebrar preconceitos e julgamentos. Nesse sentido, a atividade contribui para o desenvolvimento de aspectos da Competência Geral da Educação Básica 9.



KALBIE/GETTY IMAGES

4. Dos títulos que você encontrou, selecione dois ou três que mais chamaram a sua atenção. Você consegue descobrir como esses livros foram recebidos no Brasil? Isto é: que opiniões circulam em resenhas, comentários, vídeos e redes de leitores a respeito desses livros? Procure ler algumas dessas opiniões e verifique se elas o ajudam na escolha de um título. Qual ou quais deles você selecionaria para ser sua(s) próxima(s) leitura(s)? Por quê?
5. Você poderá contar com a ajuda dos(as) professores(as) da escola e dos(as) responsáveis para buscar formas de ter acesso ao livro escolhido. É possível procurá-lo na biblioteca escolar ou em alguma biblioteca próxima de seu bairro, verificar a possibilidade de fazer um empréstimo de alguém que possua a edição que lhe interessa, pesquisar a possibilidade de leitura *on-line* no caso de uma obra em domínio público, entre outras possibilidades de trocas.
6. Após conseguir acesso, procure registrar algumas das suas impressões a respeito do livro: O que chama a sua atenção na edição? Como é a capa da edição a que você teve acesso? Há outras edições disponíveis desse livro? O que o(a) capturou logo no primeiro momento? Você achou instigantes os temas e as histórias narradas? Ou eles são um pouco distantes do seu universo? O que achou de viajar por outra realidade por meio das páginas do livro que você escolheu?

Compartilhando experiências e sugerindo leituras

Professor(a), busque estratégias para incluir digitalmente todos, seja com reserva de espaços e recursos da escola ou de instituições parceiras.



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

Compartilhando experiências e sugerindo leituras

Quando gostamos de um livro é muito natural fazermos comentários sobre ele com amigos e recomendarmos leituras. Você costuma fazer isso com as pessoas à sua volta?

Que tal aproveitar sua pesquisa sobre literatura infantojuvenil de países africanos de língua portuguesa e compartilhar um pouco da sua experiência?

Escreva um comentário a respeito do livro para, com apoio de seu(sua) responsável, publicar nas redes de leitura de que faz parte. Você pode se inspirar no estilo do autor ou da autora que leu, copiar um trecho curto que chamou sua atenção pelo trabalho de linguagem feito e comentar por que essa obra pode ser uma leitura prazerosa. O importante é compartilhar sua experiência de modo que seja instigante para quem vier a ler o seu *post*!

Como fazer?

1. O primeiro passo é pensar nos temas que desejam abordar. Afinal, os *podcasts* podem veicular diferentes conteúdos – desde notícias, análises e dicas culturais até informações de áreas específicas como tecnologia. Comecem fazendo uma lista de romances, contos, HQs, poemas ou escritores(as) de que gostam. Assim, os grupos podem ir sendo criados organicamente com base nas afinidades.
2. Que tal se inspirar ouvindo outros *podcasts*? Assim vocês conhecem um pouco da diversidade dos *podcasts* e poderão ter ideias de algo instigante para seus ouvintes.
3. Depois de definir como gostariam de falar dos seus gostos e leituras no *podcast*, vocês poderão criar um episódio-piloto e registrar em uma lista os conteúdos que merecem aparecer nas edições do programa. Podem ser criados diferentes quadros no programa, como novidades, dicas culturais com referências para os ouvintes, perfis e biografias de autores preferidos, debates sobre questões atuais que remetem aos livros lidos recentemente, adaptações de livros e HQs para TV ou cinema etc.
4. Ideias no papel: definam quem ficará responsável por cada um dos itens da lista: quem fará a apresentação do programa? Vocês planejam entrevistas ou participações especiais? Como será o início do programa? Como serão as saudações aos ouvintes e a finalização? Além dessa organização para um trabalho cooperativo, é importante criar um roteiro para o programa com a indicação de quem realiza cada etapa e quem deverá falar em cada momento, o que ajuda também a evitar interrupções ou sobreposição de vozes.
5. Escolham um local bem silencioso para gravar o programa. É possível utilizar um celular ou um gravador de voz. Microfones e fones de ouvido podem ajudar a captar melhor o som evitando ruídos. No momento da gravação, procurem manter o tom de voz agradável ao ouvinte. Depois de gravarem, vocês poderão editar o áudio inserindo elementos sonoros como vinhetas para cada parte do programa.

Como divulgar

Vocês poderão pensar juntos sobre como difundir o *podcast* – e, claro, encontrar mais fãs das mesmas obras e autores(as) que admiram!

Os *podcasts* são geralmente organizados em episódios, e os arquivos de áudio são distribuídos em diferentes *sites*. É possível disponibilizar o *podcast* em uma plataforma específica (os agregadores de conteúdos) ou veiculá-los em uma página de preferência de todos, como a página da escola, ou, ainda, em um perfil de rede social criado para a turma. Procure pelo método mais conveniente que permita que vocês agreguem e se comuniquem também com os(as) ouvintes do programa!



SIMONE ZASCHARQUINO DA EDITORA

Como fazer?

Professor(a), o *podcast* exige poucos recursos para a criação: basicamente um computador, um microfone para captar o áudio e um programa para a edição final do áudio com inserção de trilha ou de vinhetas. Na internet há diversos tutoriais de como criar um *podcast* e compartilhá-lo. Esta matéria do *site* *Comunique-se* apresenta dicas de como fazer um *podcast* do zero: <https://www.comunique-se.com.br/blog/tutorial-completo-criar-um-podcast/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CAPÍTULO 6

Competências gerais da Educação Básica: 1 e 2.

Competência específica de Linguagens: 1.

Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

HABILIDADES BNCC

(EF09LP04), (EF09LP08), (EF09LP09), (EF09LP11), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP54), (EF89LP29)

O que você poderá aprender

O objetivo deste capítulo é levar o(a) estudante a compreender o que é uma oração subordinada adjetiva (e suas classificações) e introduzir a noção de oração subordinada adverbial, especificamente as classificadas como temporais, condicionais e proporcionais.

Sugerimos ler com os(as) estudantes as perguntas problematizadoras e, em seguida, montar no quadro-negro um esquema a ser completado ao longo do estudo do capítulo. Esse esquema deve conter como tópico principal a expressão **Oração subordinada** e três subtópicos partindo dela, sendo o primeiro deles **Substantiva** (tipo de oração subordinada estudado no capítulo 3). Durante o estudo do capítulo, os(as) estudantes terão condições de compreender que os outros dois subtópicos devem ser preenchidos com os outros tipos de oração subordinada: **Adjetiva** e **Adverbial**. As demais classificações podem ser acrescentadas à medida que forem estudadas.

Tópico 1 – Orações subordinadas adjetivas

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1. Papai Noel está lendo uma cartinha de uma criança que pede um presente.

2a. Um balão.

2b. O balão é um inofensivo brinquedo infantil, enquanto o pônei solicitado pela criança parece bem assustador e perigoso, soltando labaredas pela boca.

3. *Precedente* é um fato anterior invocado como justificativa para se agir da mesma forma. O Papai Noel quer dizer que é melhor não dar esse presente à criança porque, ao abrir esse precedente, ele terá que atender outros pedidos semelhantes, ou seja, dar outros pôneis assim ou outros presentes assustadores e perigosos.

Capítulo

6

Períodos compostos por subordinação II

O que você poderá aprender

Você já estudou que, em períodos compostos, uma oração pode completar o sentido de outra e funcionar como um termo dessa outra oração, sendo, por isso, chamada de **subordinada**. Também já viu que orações subordinadas podem exercer, em relação à oração principal, as mesmas funções sintáticas de um **substantivo**. Agora vamos investigar estas outras questões:

1. Além das funções de um substantivo, que outras funções uma oração subordinada pode exercer em um período composto?
2. Como esses outros tipos de oração subordinada podem ser identificados?
3. Como eles se classificam?

Tópico 1 – Orações subordinadas adjetivas

Leia a tirinha.

Níquel Náusea

Fernando Gonsales



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. *Folha de S.Paulo*, 15 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#15/4/2022>. Acesso em: 2 maio 2022.

Converse com a turma

1. O que o texto do primeiro quadrinho representa?
2. Observe o segundo quadrinho.

- a) Que tipo de brinquedo normalmente se segura por um cordãozinho?
 - b) O contraste entre o brinquedo que normalmente aparece no topo do cordãozinho e o pônei é grande e ajuda a dar graça à tira. Explique esse contraste.
3. Procure o significado do substantivo **precedente** no dicionário. Considerando o que encontrou, explique a fala do Papai Noel.

1. Releia este período da tirinha: “Quero um pônei voador azul que solte fogo pela boca.”
 - a) A que classe gramatical pertencem as palavras **voador** e **azul** (são substantivos, adjetivos, pronomes etc.)? Justifique sua resposta.
 - b) Reescreva o período, substituindo a oração “que solte fogo pela boca” por uma palavra ou expressão pertencente à mesma classe gramatical que você identificou no item anterior.
2. Leia o boxe **Vamos lembrar** e explique por que a palavra **que**, no período “Quero um pônei voador azul que solte fogo pela boca”, é um pronome relativo.

Oração subordinada adjetiva

A oração que exerce a **função de adjetivo**, especificando ou esclarecendo um substantivo ou pronome da oração principal, é chamada de **oração subordinada adjetiva**. Na forma desenvolvida, ela é introduzida por um pronome relativo (*que, quem, cujo, onde, o qual* etc.).

Oração subordinada adjetiva explicativa e restritiva

1. Leia o texto a seguir.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Por que a Lua é importante para a Terra?

[...]

A força da gravidade que a Lua exerce sobre a Terra e que a Terra exerce sobre a Lua causa uma espécie de cabo de guerra – chamado de puxão gravitacional. Isso faz com que grandes massas de água, como os oceanos, se movam dependendo da posição da Lua em relação à Terra.

Essa movimentação também acontece no material que existe no interior da Terra. Ao se mover,

Vamos lembrar

Pronome relativo é um tipo de pronome que retoma um antecedente e, ao mesmo tempo, articula orações. Por exemplo, no período composto “Comprei o livro **que** você queria”, o pronome relativo *que* retoma o antecedente *livro* e, ao mesmo tempo, articula as orações “Comprei o livro” e “você queria [o livro].”

Tópico 1 – Orações subordinadas adjetivas (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP29, EF09LP08, EF09LP11)

1a. São adjetivos, pois expressam características de um ser (no caso, o pônei).

1b. Quero um pônei voador azul **soltador de fogo pela boca**.

2. Nesse período, a palavra *que* é um pronome relativo porque retoma um antecedente (*pônei voador azul*) e articula a oração à qual esse antecedente pertence (“Quero um pônei voador azul”) à oração seguinte (“[um pônei] que solte fogo pela boca.”).

Oração subordinada adjetiva explicativa e restritiva

Converse com a turma

1. O movimento dos oceanos, o movimento do material existente no centro do planeta e a estabilização do eixo de rotação da Terra.
2. Resposta pessoal.

Oração subordinada adjetiva explicativa e restritiva (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP29, EF09LP08, EF09LP09, EF09LP11)

1a. *Material.*

1b. Não, apenas no material que se encontra no interior da Terra.

1c. A oração subordinada contribui para restringir o termo a que faz referência.

1d. Não.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

ele se torna muito aquecido, derretendo o silicato presente ali e formando o manto e o magma. Isso faz com que o planeta se mantenha vivo, em constante movimento.

A gravidade também estabiliza o movimento de rotação do nosso planeta, evitando mudanças em seu eixo. E é graças a esse eixo de rotação que, durante o ano, há uma alternância dos hemisférios que se voltam para o Sol. É também por isso que existem as quatro estações do ano, que mantêm as zonas climáticas em equilíbrio. Tudo isso é essencial para que os seres vivos tenham condições de se desenvolver.

[...]

YAZBEK, Leticia. *Recreio*, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/noticias/planetario/qual-e-a-importancia-da-lua-para-a-terra.phtml>. Acesso em: 2 maio 2022.

Converse com a turma

1. A existência da Lua tem várias consequências para o planeta Terra. Quais dessas consequências são mencionadas no fragmento?
2. Você conhecia todas elas? Explique.

1. Releia a frase.

“Essa movimentação [...] acontece no material **que existe no interior da Terra.**”

- a) A oração destacada acrescenta uma característica de qual termo da oração anterior?
- b) A movimentação a que a frase se refere acontece em todos os materiais existentes no planeta Terra? Explique.
- c) Você diria, portanto, que a oração destacada contribui para restringir (particularizar) o termo a que faz referência ou apenas para acrescentar uma explicação sobre ele?
- d) Foi usado algum sinal de pontuação entre a oração principal e a subordinada?

Oração subordinada adjetiva restritiva

A oração que expressa uma característica particular de um termo anterior é chamada de **oração subordinada adjetiva restritiva**, pois ela restringe ou delimita o sentido desse termo.

Exemplo: A pessoa **que estuda** terá um futuro melhor.

A ideia transmitida nessa frase é a de que nem todas as pessoas terão um futuro melhor, apenas as que estudam.

Nesse caso, não se usa vírgula nem outro sinal de pontuação para separar a oração principal e a subordinada.

2. Agora observe este outro período:

“[...] existem as quatro estações do ano, **que mantêm as zonas climáticas em equilíbrio.**”

- A que termo da oração anterior a oração destacada se refere?
- Existem outras estações do ano, além das quatro mencionadas?
- Nesse caso, podemos dizer, portanto, que a oração subordinada em destaque restringe (particulariza) o sentido do termo a que se refere ou acrescenta uma explicação sobre ele?
- Foi usado algum sinal de pontuação entre a oração principal e a subordinada?

Oração subordinada adjetiva explicativa

A oração que esclarece o termo a que se refere, acrescentando uma informação sobre ele, é chamada de **oração subordinada adjetiva explicativa**.
Exemplo: Os estudantes, **que visitavam o planetário pela primeira vez**, fizeram muitas perguntas aos astrônomos.

Observe que a oração em destaque poderia ser suprimida, sem grande prejuízo para o sentido geral do período: “Os estudantes fizeram muitas perguntas aos astrônomos”. Isso ocorre porque a oração explicativa apresenta uma informação acessória, que não é essencial para identificarmos o ser ao qual ela se refere (os estudantes).

A oração subordinada adjetiva explicativa sempre é separada da oração principal por vírgulas (ou outros sinais de pontuação, como travessões ou parênteses). Observe estes exemplos:

As correntes oceânicas, **que ajudam a equilibrar a temperatura global**, dependem diretamente da força das marés.

Há planos para que a Estação Espacial Internacional – **cuja desativação está prevista para 2031** – seja transformada em um museu.

Oração subordinada adjetiva reduzida

- Releia o período e observe a oração subordinada destacada.

“A força da gravidade que a Lua exerce sobre a Terra e que a Terra exerce sobre a Lua causa uma espécie de cabo de guerra – **chamado de puxão gravitacional.**”

- O verbo da oração subordinada foi escrito em que forma nominal: particípio, gerúndio ou infinitivo?
- Reescreva o período usando o pronome relativo **que** na oração subordinada.
- Como pode ser classificada a oração subordinada?
- Compare o período original com o que você reescreveu. O que teria levado o autor a optar pela redação original?

Oração subordinada adjetiva explicativa e restritiva (cont.)

2a. “As quatro estações do ano”.

2b. Não.

2c. A oração foi usada para acrescentar uma explicação sobre o termo a que ela se refere.

2d. Sim, uma vírgula.

Oração subordinada adjetiva reduzida

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP29, EF09LP04, EF09LP09)

a. Particípio.

b. A força da gravidade que a Lua exerce sobre a Terra e que a Terra exerce sobre a Lua causa uma espécie de cabo de guerra – **que é chamado de puxão gravitacional.**

c. Oração subordinada adjetiva explicativa.

d. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a redação original é mais direta e sintética. Professor(a), comente com a turma que, na grande maioria dos casos, o segmento pronome relativo *que* + verbo *ser* (*que é, que foram* etc.) pode ser omitido, pois o particípio já comunica o sentido pretendido.

Tópico 2 – Oração subordinada adverbial

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)

1. Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque é muito difícil desenvolver-se tomando somente a si como modelo. É preciso conhecer outras experiências e valores para ampliar os horizontes e amadurecer.
- 2a. A conjunção *quando* inicia a oração subordinada.
- 2b. A conjunção *quando* exprime a ideia de tempo.
3. As pessoas raramente crescem à noite.
4. A expressão “à noite” é uma locução adverbial.

Oração subordinada adjetiva reduzida

Quando as orações subordinadas adjetivas não são introduzidas por um pronome relativo e o verbo fica no infinitivo, gerúndio ou particípio, são chamadas de **reduzidas**. Exemplos:

Os alunos **premiados no concurso** subiram ao palco.

que haviam sido premiados no concurso

Os clientes, **correndo por todos os lados**, aproveitavam a liquidação.

que corriam por todos os lados

Tópico 2 – Oração subordinada adverbial

1. Leia a declaração.

“As pessoas raramente crescem **quando seu único modelo são elas próprias.**”

(Oliver Goldsmith)

WAGONER, Kathy. **365 beijos para mães queridas**. São Paulo: Publifolha, 2003. p. 212.

- Você concorda com a afirmação do enunciado? Por quê?
 2. Observe a oração subordinada destacada no período.
 - a) Que conjunção inicia a oração subordinada?
 - b) Que sentido essa conjunção exprime no texto? Escreva no caderno.
- condição finalidade tempo causa
3. Reescreva o período substituindo a oração subordinada pela expressão “à noite”.
 4. Como a expressão “à noite” pode ser classificada: é uma locução verbal, uma locução adjetiva ou uma locução adverbial?

Vamos lembrar

Você já estudou que a palavra invariável que se relaciona ao verbo para indicar uma circunstância é chamada de **advérbio**. Os advérbios e as locuções adverbiais podem expressar circunstâncias variadas: modo, tempo, comparação, negação, lugar etc. Exemplos:

Pablo voltou **tarde** da escola.

advérbio que indica circunstância de **tempo**

Lisandra caminhava **aos pulos**.

locução adverbial que indica circunstância de **modo**



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

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

5. Comparando a oração destacada com o termo que você usou para substituí-la, é possível dizer que ambos cumprem a mesma função: indicar uma circunstância. Portanto, como a oração subordinada em destaque pode ser nomeada?

Oração subordinada adverbial

A oração que desempenha a função de **advérbio** ou **locução adverbial** da oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial**. Ela, em geral, vem introduzida por conjunções e locuções conjuntivas como: *porque, desde que, embora, conforme, depois, para que, de modo que, como, à medida que* etc.

As orações adverbiais expressam nove circunstâncias diferentes e, por isso, recebem diferentes nomes: temporal, condicional, proporcional, comparativa, consecutiva, causal, concessiva, final e conformativa.

Oração subordinada adverbial temporal

- Leia a tirinha.

CALVIN E HAROLDO

Bill Watterson



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo: Yokun ho!* 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010. p. 12.

Converse com a turma

1. A sugestão dada por Haroldo ajudou Calvin a ir ao banheiro? Explique.
2. Explique por que esse desfecho provoca um efeito humorístico, considerando que o(a) leitor(a) sabe que Haroldo é um tigre de pelúcia.

- Compare as expressões destacadas nas frases a seguir:

“Os monstros vão me pegar **assim que** eu botar os pés no chão.”

“**Enquanto** os monstros o devoram, você passa correndo.”

- I. Qual das expressões destacadas indica que os fatos ocorrem simultaneamente? E qual indica que um fato ocorre imediatamente após o outro?

Tópico 2 – Oração subordinada adverbial (cont.)

5. Oração subordinada adverbial. Oração subordinada adverbial temporal.

Oração subordinada adverbial temporal

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

1. Não, pois, ao ver que os monstros estavam destruindo o travesseiro colocado como “isca”, o menino ficou ainda mais assustado e desistiu de ir ao banheiro.
2. O desfecho da tirinha se torna engraçado porque, embora tudo se passe na imaginação do menino Calvin, os “fatos” parecem confirmar as ideias dele. Haroldo, um tigre de pelúcia, aconselha-o a utilizar o travesseiro como “isca” para enganar os monstros (que também são imaginários, é claro) e, no fim, os monstros acabam realmente devorando o travesseiro.

Oração subordinada adverbial temporal (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)

- I. *Enquanto* indica que os fatos ocorrem simultaneamente. *Assim que* indica que um fato ocorre imediatamente após o outro.
- II. Tempo.

Oração subordinada adverbial condicional

1. Oração principal: “por mim [está] tudo bem”; oração subordinada: “Se você quiser sair”.

Professor(a), esclareça aos(as) estudantes que, na oração principal, o verbo está subentendido.

2. A conjunção *se* é usada na oração subordinada.

3. Condição.

Oração subordinada adverbial proporcional

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF09LP09)

1. A pomba não era livre, como revela esta oração: “que vivia num pombal”.

2. A gralha sugere que, quanto mais filhos tiver, mais a pomba lamentará sua condição de escrava, pois isso afetará sua prole. Professor(a), comente com os(as) estudantes que a escravidão, uma condição social que atingia um grande contingente de pessoas na Grécia antiga, é um tema frequente nas fábulas de Esopo. Aliás, segundo o monge grego Planúdio, que escreveu uma biografia de Esopo no século XIV, o próprio fabulista teria sido um escravo liberto.

II. Que tipo de circunstância ambas as expressões indicam? Escreva no caderno.

finalidade tempo condição causa

Oração subordinada adverbial temporal

A oração que evidencia o momento em que algo ocorre, ou seja, seu tempo, é chamada de **oração subordinada adverbial temporal**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *logo que, quando, assim que, enquanto, sempre que, desde que* etc.

Oração subordinada adverbial condicional

1. Releia a última fala de Calvin para seu amigo Haroldo e escreva no caderno qual é a oração principal e qual é a subordinada.

“Se você quiser sair, por mim tudo bem.”

2. Que conjunção é usada na oração subordinada?
3. Que sentido essa conjunção expressa?

Oração subordinada adverbial condicional

A oração que apresenta uma condição para que um fato declarado na oração principal ocorra é chamada de **oração subordinada adverbial condicional**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *se, caso, a menos que, exceto se, desde que, contanto que* etc.

Oração subordinada adverbial proporcional

1. Leia a fábula.

A pomba e a gralha

Uma pomba que vivia num pombal orgulhava-se de sua enorme prole. Uma gralha ouviu-a e lhe disse:

— Deixa de te vangloriar: **quanto mais filhos tiveres, mais lamentarás a escravidão em que viverás.**

ESOPO. 200 fábulas de Esopo. Tradução de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 73-74.



SIDNEY MEIRELES/ARQUIVO DA EDITORA

Glossário

Pombal: lugar onde se criam pombas.

Converse com a turma

1. A pomba dessa fábula era livre? Localize no texto uma oração subordinada adjetiva que caracteriza a pomba e revele essa informação.
2. Considerando a condição da pomba, explique a fala da gralha.

- a) Leia o período em destaque na fábula. Em seguida, reescreva esse período substituindo a locução conjuntiva sublinhada por estas outras: “à proporção que”; “à medida que” e “tanto mais”.
 - b) Os enunciados que você escreveu continuaram expressando o mesmo sentido do período original? Explique.
2. Considerando a estrutura “quanto mais/menos... tanto mais/menos...”, que sentido se constrói entre as duas orações? Escreva a resposta em seu caderno.
- I. Consequência – a oração principal exprime uma causa e a subordinada, uma consequência.
 - II. Proporção – a oração subordinada evidencia que um fato aumenta ou diminui à mesma medida do fato declarado na oração principal.

Oração subordinada adverbial proporcional

A oração que apresenta uma relação de proporcionalidade, isto é, de aumento ou diminuição de igual valor com relação a um fato expresso na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial proporcional**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *quanto mais, à proporção que, à medida que, quanto mais/menos... tanto mais/menos... etc.*

O que levo de aprendizagens deste capítulo

De acordo com o que você estudou neste capítulo, discuta com seus(as) colegas de classe sobre as questões a seguir.

1. Além das funções de um substantivo, que outras funções uma oração subordinada pode exercer em um período composto?
2. Como esses outros tipos de oração subordinada podem ser identificados?
3. Como eles se classificam?

Atividades

1. Leia a tira.

GARFIELD

Jim Davis



DAVIS, Jim. Garfield, um gato de peso. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 52.

Glossário

Donuts: tipo de rosquinha muito popular nos Estados Unidos.

Oração subordinada adverbial proporcional (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

1a. À proporção que tiveres mais filhos, mais lamentarás a escravidão em que viverás. À medida que tiveres mais filhos, mais lamentarás a escravidão em que viverás. Tanto mais filhos tiveres, mais lamentarás a escravidão em que viverás.

1b. Sim. Em todos os casos, a oração subordinada expressa um fato que aumenta na mesma medida do fato expresso na oração principal.

2II. Proporção – a oração subordinada evidencia que um fato aumenta ou diminui à mesma medida do fato declarado na oração principal.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Além das funções sintáticas normalmente exercidas pelos substantivos, as orações subordinadas também podem exercer, em relação à oração principal, as funções sintáticas normalmente desempenhadas por adjetivos e advérbios. Dessa forma, elas podem ser orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais. Assim como, para identificar as orações substantivas, podemos trocá-las pelo pronome substantivo *isso*, para identificar as orações adjetivas e adverbiais, devemos trocá-las respectivamente por um adjetivo ou um advérbio. As subordinadas adjetivas dividem-se em restritivas e explicativas. Já as adverbiais têm nove classificações. Neste capítulo, apenas três foram estudadas: subordinadas adverbiais temporais, condicionais e proporcionais.

Professor(a), este pode ser um bom momento para convidar os(as) estudantes a organizarem, em um esquema, os tipos de oração subordinada que estão estudando. Podem ser integrados nesse esquema o conteúdo deste capítulo e o do anterior. Ao final do próximo capítulo, em que a turma estudará os demais tipos de oração subordinada adverbial, o esquema pode ser completado e, então, transposto para um cartaz a ser afixado na sala de aula.

Atividades

1a. Oração principal: “Não detestam aquelas migalhas”; oração subordinada: “que ficam boiando no café”.

1b. Refere-se a *migalhas*.

1c. Restringe, pois não se refere a todas as migalhas, mas apenas àquelas que boiam no café. É, portanto, uma oração subordinada adjetiva restritiva.

1d. A linguagem não verbal do segundo e do terceiro quadrinhos insinua que o gato molhou o *donut* na xícara de Jon e deixou aquelas migalhas “que ficam boiando no café”. É por isso que Jon aparece tão irritado no último quadrinho, o que ajuda a construir o humor da tira.

2. Versos no original: “foi uma nuvem que já passou”; “foi estrela que brilhou”. A letra original da canção está disponível em: <https://www.lettras.mus.br/noel-rosa-musicas/1589515/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

3a. *A relógios*.

3b. “adiantados uma hora.”

3c. Foi necessário eliminar o pronome relativo *que* e a forma verbal *estão*.

3d. De forma bem-humorada, o eu lírico sugere que a culpa por ele não encontrar mais a mulher amada é do horário de verão, pois, com a mudança nos relógios, ela não está no horário esperado no ponto do bonde.

- O período “Não detestam aquelas migalhas que ficam boiando no café...” é composto por subordinação. Qual é a oração principal e qual é a subordinada?
 - A oração subordinada refere-se a qual termo da oração principal?
 - Essa oração restringe ou explica o termo ao qual se refere? Qual é, portanto, a sua classificação?
 - A oração subordinada que você identificou é importante para que o(a) leitor(a) compreenda o desfecho da história. Explique por quê.
2. Transforme os adjetivos destacados em orações subordinadas adjetivas e veja como é a letra original de uma canção de Noel Rosa. Fique atento(a) à criação de rimas.

A nossa imensa felicidade
Foi uma nuvem já **passada**
O teu amor que traz saudade
Foi estrela **brilhante**
E pra sempre se apagou.

3. Leia os versos de outra canção de Noel Rosa.

Procuo bonde por bonde
E você nunca vem
[...]
Talvez seja por causa dos relógios
Que estão adiantados uma hora
Que eu, triste, vou-me embora
Sempre a pensar porque
Não encontro mais você?

ROSA, Noel. Por causa da hora. In: CHEDIAK, Almir (org.). *Songbook*: Noel Rosa. v. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991. p. 99.

- A qual termo se refere a oração subordinada adjetiva destacada?
- Transforme a oração subordinada adjetiva destacada em subordinada reduzida de participípio.
- Qual procedimento foi necessário para fazer a alteração da oração?
- Essa letra foi composta em 1931, logo após ter sido instituído no Brasil, pela primeira vez, o horário de verão – sistema em que os relógios são avançados uma hora a fim de economizar eletricidade. Por meio da oração destacada, que relação o eu lírico estabelece entre o horário de verão e seu relacionamento amoroso?

4. Ozzy foi uma personagem criada por Angeli nos anos 1990. Para criá-la, o cartunista inspirou-se em seu filho Pedro, então com 13 anos. Ozzy é um garoto teimoso e rabugento que adora rock. Leia um cartum em que aparece essa personagem e também Tirez, seu dinossauro de estimação.

OZZY E TIREX

Angeli



ANGELI. *Ozzy 2*: Tirez e mais uma cambada de bichos de estimação. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- Ozzy e Tirez estão em um avião. Como é possível perceber isso?
- Para onde estão indo?
- O humor do cartum é provocado por uma condição imposta por Ozzy a Tirez. Que oração subordinada adverbial condicional expressa essa condição?
- Por que essa condição torna o cartum divertido? Para responder, considere a linguagem não verbal do cartum e as informações dadas sobre a personagem Ozzy.

5. Leia a tira:

MINDUIM

Charles Schulz



SCHULZ, Charles. *Minduim*. [S. l.], 1984.

- Copie em seu caderno a frase da tira que contém uma oração subordinada adverbial proporcional.
- Essa frase é empregada para expressar uma ideia a respeito da relação entre trabalho e dinheiro. Por que a frase da outra personagem, no último quadrinho, despreza completamente essa relação?
- Por que essa fala do último quadrinho torna a tira divertida?

4a. Pelas janelas e seu formato; pela asa do avião que aparece pela janela; pela disposição das cadeiras.

4b. Para a Disneyworld. Professor(a), se necessário, esclareça que se trata de um famoso parque de diversões temático nos Estados Unidos.

4c. Se lá na Disneyworld você botar aquele chapeuzinho ridículo do Mickey.

4d. A condição imposta por Ozzy contrasta com a enorme alegria demonstrada por Tirez. Como se nota pelas interjeições que solta e por sua linguagem corporal, o dinossauro está muito animado com a viagem para a Disney e, certamente, vai querer aproveitar todo o passeio, inclusive o chapéu do Mickey. Assim, a oração condicional e o uso do adjetivo *ridículo* na fala de Ozzy (que, como dito, é rabugento) mostram que ele não está empolgado como o dinossauro – nem como um garoto de sua idade normalmente estaria. Esse contraste entre a animação de Tirez e o mau humor de Ozzy constrói o efeito humorístico no cartum.

5a. “Quanto mais duro você trabalhar, mais dinheiro você faz.”

5b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, para receber uma mesada, não é preciso trabalhar e que a crença da personagem na ética da mesada sugere que ela não gostaria de ter que trabalhar para receber dinheiro.

5c. A frase no último quadrinho é inesperada, uma vez que as falas anteriores tratam de ética e de trabalho, enquanto a última sugere certa malandragem ou preguiça.

UNIDADE

3

Capítulo 7

Corrupção: o que é e como se combate?

Capítulo 8

Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira

Capítulo 9

Períodos compostos por subordinação III

Capítulo

7

Corrupção: o que é e como se combate?

- Observe as duas tirinhas a seguir.

Texto 1

Gilmar



GILMAR. *Corrupção - futebol x política*. 22 jun. 2015. Disponível em: <http://gilmaronline.blogspot.com/2015/06/corrupcao-futebol-x-politica.html>. Acesso em: 5 ago. 2022.

Quem é?

Conhecido pelo pseudônimo o **cartunista das Cavernas**, o baiano Gilmar Machado Barbosa tem mais de 35 anos de carreira e publica sua arte em jornais, revistas e livros. Premiado nacional e internacionalmente, suas charges são conhecidas pela crítica direta aos problemas gerados na esfera política. Em uma entrevista ao canal Rádio Peão Brasil, ao falar de sua arte, o próprio cartunista se coloca como aquele que vive “cutucando monstros com lápis curto” e considera que, aliada à comunicação social, as charges e os cartuns possibilitam ao leitor refletir mais sobre a realidade e exercer sua cidadania em busca dos direitos e da liberdade.

Veja a entrevista, disponível em: <https://radiopeoabrazil.com.br/charges-criticas-de-gilmar-despertam-esperanca-em-um-futuro-melhor>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CAPÍTULO 7

Competências gerais da Educação

Básica: 1, 4, 7, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3 e 4.

Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6 e 7.

HABILIDADES BNCC

(EF09LP01), (EF09LP02), (EF09LP03), (EF09LP08), (EF09LP11), (EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP11), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP16), (EF69LP17), (EF69LP18), (EF69LP22), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP34), (EF89LP01), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP10), (EF89LP11), (EF89LP12), (EF89LP14), (EF89LP16), (EF89LP18), (EF89LP19), (EF89LP20), (EF89LP22), (EF89LP23), (EF89LP27), (EF89LP37)

Neste capítulo, os(as) estudantes refletirão sobre o conceito de ética não só na esfera pública, mas também na privada, no que diz respeito a pequenas ações do dia a dia. Serão propostas leituras de trechos de ensaio (do filósofo Fernando Savater) e de variados artigos de opinião, na íntegra ou em fragmentos. A produção prevista é um artigo de opinião sobre o tema abordado.

O percurso proposto, como se vê, favorece um trabalho intenso e sistemático com a argumentação. Dada a natureza do tema, é possível planejar atividades que articulem o conhecimento de diferentes disciplinas, ampliando a discussão sobre ética no contexto de todas as áreas de conhecimento.

Os Temas Contemporâneos Transversais contemplados no capítulo são: Educação em Direitos Humanos e Vida Familiar e Social (Cidadania e Civismo).

Abertura

A *charge* e a tirinha apresentadas possibilitam refletir sobre o tema da unidade, abordando-o da perspectiva da corrupção na vida pública e na vida privada.

Promova uma discussão inicial sobre os dois textos, possibilitando que os(as) estudantes expressem suas compreensões e dúvidas a respeito deles.

Na questão 2 do box **Converse com a turma**, será apresentado o contexto da produção e publicação da charge, com orientações para a sua mediação.

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF89LP27)

1. Professor(a), o objetivo da pergunta é colocar no mesmo nível de relevância qualquer ato de corrupção. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a corrupção que é praticada em pequenas ações do dia a dia é tão grave quanto os grandes escândalos de corrupção que vemos na política ou no futebol. E que percebam também que, de uma forma ou de outra, todas nos dizem respeito.

1a. A esfera política, das ações que acontecem na vida pública: as ações corruptas dos dirigentes de clubes de futebol que realizam transações financeiras ilegais, em benefício próprio, como muitos políticos fazem, no caso da charge; e a manifestação política dos cidadãos em atos públicos contra a corrupção na política, no caso da tirinha.

1b. A esfera cotidiana, dos atos da vida mais privada dos cidadãos, como a ida ao mercadinho.

2. Professor(a), apoie os(as) estudantes, na observação e análise de elementos da linguagem visual utilizada na charge. Proponha que comparem as duas personagens, chamando a atenção para a vestimenta comum aos dois, com exceção da cartola, na personagem da esquerda. Pergunte-lhes o que a caracterização das personagens “dizem” sobre elas, de modo que percebam no uniforme a remissão ao futebol (presente no título) e no charuto e óculos escuros a remissão a personalidades de maior poder político ou econômico. Destaque o uso da cartola por uma das personagens e pergunte-lhes se sabem o que ela pode simbolizar nesse contexto. Pergunte se já ouviram falar em “cartolas do futebol”. Explique que o futebol era um esporte aristocrático e alguns dirigentes usavam cartola. Com o passar do tempo, o termo “cartola” passou a designar qualquer dirigente e ganhou conotação pejorativa, passando a classificar dirigentes de entidades esportivas que se aproveitam de sua posição em benefício próprio. A personagem com cartola, portanto, representaria os dirigentes dos clubes e de outras instituições às quais se ligam, como a Fifa, por exemplo; já a personagem sem cartola poderia representar tanto os jogadores mais bem pagos – cujos contratos, quando negociados pelos dirigentes, muitas vezes, podem envolver transações ilícitas –, quanto outras pessoas poderosas, como os políticos. Essa última hipótese pode ser sustentada pelo título da charge, que sinaliza para uma proximidade entre a corrupção que acontece na esfera política (sempre em evidência nas mídias) e

Continua

Texto 2

Anésia e Dolores

Willtirando



WILLTIRANDO. Anésia e Dolores. 16 mar. 2015.

Converse com a turma

1. A charge e a tirinha abordam a corrupção, cada uma se referindo a duas esferas sociais diferentes.
 - a) Qual esfera é citada em ambos os textos.
 - b) Quais as outras esferas referidas?
2. A charge faz referência ao escândalo mundial, envolvendo dirigentes da FIFA – Federação Internacional de Futebol Associado, em 2015, que movimentou milhões de dólares em propina.
 - Como você explica o sentido do “título” da charge e da fala das duas personagens?
3. Explique como o cartunista usou da ironia na tirinha.
4. A palavra **corrupção** vem do latim *corrumpere*, que significa **corromper, destruir, estragar**, como ocorre com a ferrugem que corrompe o ferro. O que é que se estraga ou fica destruído quando há corrupção na política? E quando a corrupção ocorre nos pequenos atos cotidianos?
5. Relacione o que você sabe sobre a palavra **ética** com as tirinhas e escreva, no caderno, uma definição para ela. Guarde sua anotação, pois mais tarde voltaremos a ela.

O que você poderá aprender

1. O que é ética e qual a sua importância para o convívio social?
2. Qual é a relação entre ética, liberdade e moral?
3. O que é corrupção? E o que a ética tem a ver com isso?
4. Para que ler e escrever artigos de opinião?

140

Continuação

a que acontece no mundo do futebol, envolvendo os dirigentes; também pode ser sustentada pela fala das personagens: as duas categorias de dirigentes (do futebol e da política) estão usando o mesmo uniforme, a mesma camisa, que é a de **corruptos**.

3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP37)** No primeiro quadrinho, a ironia é construída pela situação em que a personagem questionada por Anésia é colocada: Anésia expõe a ironia da atitude do indivíduo que clama pelo fim da corrupção com um cartaz que diz “chega de corrupção”, quando ele mesmo tem atitudes corruptas no dia a dia.

4. Professor(a), ajude os(as) estudantes a compreenderem que atitudes corruptas, sejam elas grandes, sejam pequenas, destroem, estragam o convívio em sociedade, porque prejudicam quem está por perto ou mesmo a comunidade e a sociedade como um todo. Quem rouba ou desvia dinheiro dos cofres públicos, vende influências e tira benefícios próprios do cargo que ocupa prejudica grandes contingentes de pessoas que precisam de serviços públicos, como hospitais, escolas etc. Quem fura a fila do supermercado, do

Continua

Quem é?

Will Leite (1986-) é um cartunista paranaense premiado pelas suas tiras publicadas em sites de humor e em seu blog **Will tirando**. **Anésia e Dolores** são as personagens que dão título à série de tirinhas com duas amigas de longa data: Anésia (à direita) é a velhinha amarga e Dolores (à esquerda) a carismática.

Vamos lembrar

Ironia é uma forma de expressão que consiste em criar contrastes entre o que está sendo dito e o sentido que efetivamente se pode atribuir ao que foi dito, com a finalidade de produzir efeitos humorísticos, em geral, envolvendo uma crítica. A observação do contexto é fundamental para se perceber a ironia.

O que você verá neste capítulo

Começaremos a refletir sobre ética lendo um trecho de um livro que um filósofo escreveu para seu filho adolescente. Depois, prosseguiremos refletindo sobre a relação entre ética e corrupção analisando um gênero do campo jornalístico: o artigo de opinião. Por fim, vamos produzir artigos para defender nossos pontos de vista a respeito desse importante tema.

Leitura

Atividade – Leitura colaborativa: ética e liberdade

Antecipando a leitura com a turma

Você vai ler mais adiante um trecho de um livro chamado **Ética para meu filho**, escrito pelo filósofo espanhol Fernando Savater (1947-). Nessa leitura, você terá oportunidade de refletir sobre a relação entre ética e liberdade. Para começar a pensar sobre o assunto, leia os quadrinhos a seguir e discuta as questões propostas.

CALVIN E HAROLDO

Bill Watterson



WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo.

1. A personagem Calvin conta a Haroldo que no dia anterior enfrentou uma escolha difícil, ou seja, um dilema. Qual foi o dilema vivido por Calvin?
2. Releia estas frases da fala de Calvin:

“Mas claro que isso não justifica minhas trapaças.”

“Porém, logo me perguntei se estava racionalizando minha negativa a aceitar as consequências de não ter estudado.”

Localize essas falas na tira e responda: por que elas se iniciam com as conjunções adversativas **mas** e **porém**? A quais ideias elas se opõem?

3. Volte à charge e à tirinha que você leu na abertura deste capítulo. Em qual delas é possível inferir que há, também, um questionamento ético do modo de agir? Explique.

Antecipando a leitura com a turma

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 a 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 boxe **Antecipando a leitura com a turma** visa iniciar a reflexão em torno do conceito de ética, que será desenvolvido em um ensaio do filósofo Fernando Savater. Lembre-se de que não é necessário realizar o registro das questões propostas, uma vez que a finalidade é promover um momento para que os(as) estudantes **ativem** e **compartilhem** o que sabem sobre o assunto do texto, antecipando a abordagem que será feita.

1. Ele teve de decidir se colava ou não na prova.
2. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)** A primeira frase se opõe à ideia de que todo mundo trapaceia, todo mundo burla as regras. Já a segunda frase se opõe à ideia de que a cola não prejudicaria ninguém. As duas frases opõem-se, portanto, a desculpas que Calvin poderia dar a si mesmo para colar na prova.
3. Na tirinha de Anésia e Dolores. Ao questionar se o sujeito que está segurando um cartaz com os dizeres “Chega de corrupção” é o mesmo que “vive furando fila no mercadinho”, é possível inferir que, na pergunta de Anésia, está implícito um questionamento sobre a ética desse sujeito que se manifesta contra a corrupção política, mas tem atitude corrupta ao desrespeitar as pessoas que estão na fila, passando na frente delas.

Continuação

ônibus ou trafega pelo acostamento da estrada quando há trânsito intenso prejudica as demais pessoas, que terão de esperar mais tempo. Da mesma forma, outras atitudes que nem sempre são percebidas como corrupção – como comprar produtos piratas, desviar a internet do vizinho para sua casa, jogar lixo no chão, estacionar indevidamente em vaga preferencial etc. – corrompem a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, o caráter do corruptor, do corrompido, do conivente, que sabe da corrupção e não a denuncia, causando a deterioração e o desvirtuamento de hábitos e costumes, tornando-os imorais ou antiéticos.

5. Resposta pessoal. Professor(a), o objetivo desta atividade é estimular os(as) estudantes a mobilizarem seus conhecimentos prévios sobre o conceito de ética e a registrarem suas impressões iniciais. O tema será debatido ao longo do capítulo, e eles(as) serão convidados(as) a retomarem e a reverem sua definição algumas vezes. Se necessário, ajude-os(as) a observarem que, antes de mais nada, a ética está ligada a uma postura mais reflexiva, que nos impede de agir de modo imediatista e egoísta – como agem as personagens da charge e da tirinha.

Continua

4. HABILIDADES FAVORECIDAS

(EF69LP03, EF69LP05) Porque não foi dito, até então, que Calvin estava em uma prova de ética. A revelação desse fato, no final, surpreende o(a) leitor(a) e provoca graça, pois é paradoxal e descabido que alguém pense em colar em uma prova de ética.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)

A resposta é pessoal, mas espera-se que os(as) estudantes concordem com a afirmação de Haroldo. Afinal, o menino não se deixou convencer pelas desculpas que normalmente levam as pessoas a agirem de forma antiética. Ao entregar a prova em branco, ele não colou e, portanto, foi ético. Mesmo que tenha tirado nota zero na prova, ele agiu de acordo com os princípios da disciplina.

6. Neste primeiro momento, o objetivo é que os(as) estudantes façam uma reflexão inicial sobre a relação entre ética e liberdade, a qual será aprofundada pela leitura do texto a seguir. Espera-se que eles(as) respondam, com base na leitura da tira, que, assim como ocorreu com o menino Calvin, existem muitas situações em que temos a liberdade de agir de modo ético ou não e que cabe a nós refletirmos antes de tomar a decisão.

7. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP34)

Os dois primeiros parágrafos do texto de Fernando Savater trazem três longas **intercalações**, isto é, passagens entre parênteses que apresentam exemplos e explicações adicionais. Essas intercalações podem provocar dificuldades de leitura para os(as) estudantes, visto que interrompem a linha de raciocínio. Por outro lado, elas oferecem uma boa oportunidade para familiarizar a turma com textos de organização mais complexa, além de desenvolver a habilidade de identificar a tese defendida no texto (representada na BNCC pela habilidade **EF89LP04**). Sua mediação será essencial para garantir a compreensão do texto e o desenvolvimento dessas habilidades. Sugerimos, portanto, que a atividade de leitura seja realizada em duas etapas: **1ª etapa** – Você lê o texto para a turma, enquanto os(as) estudantes o acompanham no livro. Durante a leitura das três intercalações, você pode usar uma entonação diferente para sinalizar a eles(as) que se trata de uma suspensão na linha de raciocínio. Depois, ao final de cada um dos dois primeiros parágrafos, peça à turma que aponte quais informações poderiam ser excluídas do parágrafo, pois são acessórias. Eles devem perceber que as informações que poderiam ser excluídas são justamente as intercalações. Do terceiro parágrafo em diante, você pode optar por seguir lendo o texto para eles(as), ou passar diretamente para

Continua

4. Por que o desfecho da tirinha de Calvin é surpreendente e, por isso, provoca um efeito humorístico?
5. Você concorda com o tigre Haroldo sobre a atitude de Calvin durante a prova ter sido uma “vitória moral”? Por quê? Em sua resposta, considere a informação dada na fala final de Calvin.
6. A partir da leitura dessa tirinha de Calvin, reflita: existe uma relação entre ética e liberdade? Se sim, qual seria? Você pode usar suas reflexões para alterar ou complementar a definição de ética que escreveu na abertura deste capítulo.
7. Agora você vai ler o fragmento inicial de um dos capítulos do livro **Ética para meu filho**. Durante a leitura, preste atenção à **organização das ideias no texto e siga estes procedimentos**:
 - a) No primeiro parágrafo, o autor cita **três motivações** que, na maioria das vezes, levam as pessoas a agir dessa ou daquela maneira. Anote essas três motivações e depois, ao ler os parágrafos seguintes, anote também os questionamentos que o autor faz em relação a elas.
 - b) Textos argumentativos abordam **questões polêmicas**, isto é, aquelas para as quais existe mais de uma resposta possível. Enquanto lê, busque identificar qual questão polêmica está sendo tratada e qual resposta o autor dá a ela, ou seja, qual é o **ponto de vista** (ou **tese**) que ele defende no texto.

O texto que você lerá foi extraído do livro **Ética para meu filho**. Como o nome indica, o filósofo Fernando Savater escreveu esse livro para seu filho, que era adolescente na época. Você notará que às vezes o autor se dirige diretamente ao filho, como se estivesse conversando com ele. O trecho selecionado para sua leitura é o fragmento inicial do Capítulo 3. Ele começa com a expressão “Dizíamos que...” porque o autor está se referindo ao que foi dito nos capítulos anteriores.

Capítulo 3

Faça o que quiser

Dizíamos que fazemos a maioria das coisas porque alguém manda (os pais quando somos jovens, os superiores ou as leis quando somos adultos), porque se costuma fazer assim (às vezes a rotina nos é imposta pelos outros através de seu exemplo ou sua pressão – medo do ridículo, da censura, de mexericos, desejo de aceitação no grupo... – e outras vezes nós mesmos a criamos) [...] ou simplesmente porque nos dá na veneta, ou pelo capricho de fazê-las assim, sem mais nem menos. Acontece que, em ocasiões importantes ou quando levamos realmente a sério o que vamos fazer, todas essas motivações correntes acabam sendo insatisfatórias, ou seja, não contam muito.

Quando alguém tem de sair para expor a pele junto às muralhas de Troia desafiando o ataque de Aquiles, como fez Heitor;

Clipe

Quem são as personagens Aquiles e Heitor, mencionadas no texto?

Na mitologia grega, Aquiles é um guerreiro aqueu (nascido na Acaia, região da Grécia antiga), herói de vários poemas épicos, em especial da **Iliada**, de Homero. Já Heitor é filho de Príamo, rei de Troia (antiga cidade da Turquia). Quando os dois se enfrentam, durante a Guerra de Troia, Aquiles mata Heitor e, de forma humilhante, amarra seu corpo a uma carroça e o arrasta até perto do acampamento grego, onde ele é deixado para ser devorado por cães.

142

Continuação

a próxima etapa. **2ª etapa** – Depois da leitura coletiva (seja dos dois primeiros parágrafos, seja do texto inteiro), você orienta os(as) estudantes a lerem o texto individualmente, fazendo as anotações solicitadas no box **Antecipando a leitura** (questão 7). Em seguida, você passa para a seção **Primeiras impressões**, na qual se faz uma discussão coletiva do texto.

Professor(a), durante a leitura, discuta com os(as) estudantes o sentido do substantivo **capricho**, conforme utilizado no texto. É possível que eles(as) estejam mais familiarizados com o uso dessa palavra no sentido de “esmero, dedicação” e estranhem o significado que lhe é atribuído no texto, de “vontade repentina, sem justificativa”. Se achar interessante, convide-os(as) a consultarem o vocábulo no dicionário e a discutirem suas diversas acepções. A expressão “dar na veneta” também pode provocar dúvidas, já que não é comum em todas as regiões do país nem entre todas as faixas etárias. Os(as) estudantes talvez conheçam a expressão sinônima “dar na telha”.

[...] ou... em casos semelhantes, embora não tão dramáticos (um exemplo simples: devo votar no político que considero melhor para a maioria do país, embora vá prejudicar meus interesses pessoais aumentando os impostos, ou no que me permitirá enriquecer mais e os outros que se danem?), nem ordens nem costumes são suficientes, e não são questões de capricho. O comandante nazista do campo de concentração acusado de uma matança de judeus tenta se desculpar dizendo que “cumpru ordens”, mas essa justificativa não me convence. Em certos países é costume não alugar apartamento para negros, por causa da cor de sua pele, ou para homossexuais, por causa de sua preferência amorosa; no entanto, por mais que essa discriminação seja habitual, para mim continua sendo inaceitável. O capricho de ir passar uns dias na praia é muito compreensível, mas, se alguém é responsável por um bebê e o deixa sem cuidados durante um fim de semana, esse capricho já não é simpático mas criminoso. Nestes casos, você não é da mesma opinião que eu?

Tudo isso tem a ver com a questão da liberdade, que é o assunto de que a ética se ocupa propriamente, conforme creio já ter dito. Liberdade é poder dizer “sim” ou “não”, digam o que disserem meus chefes ou os outros; isso me convém e eu o quero, aquilo não me convém e portanto não o quero. Liberdade é decidir, mas também, não esqueça, darmos conta de que estamos decidindo, o extremo oposto de deixar-nos levar, como decerto você compreenderá. Para não se deixar levar, o único meio é pensar pelo menos duas vezes no que se vai fazer; sim, duas vezes, sinto muito, por mais que lhe dê dor de cabeça... A primeira vez que pensamos o motivo de nossa ação, a resposta à pergunta “por que estou fazendo isso?” é do tipo daquela que estudamos acima: estou fazendo porque me mandaram, porque é costume, porque estou com vontade. Mas, ao pensarmos pela segunda vez, tudo muda de figura. Estou fazendo isso porque me mandaram, mas... por que estou obedecendo?, por medo de castigo, porque espero um prêmio?, então não estou como que escravizado por quem me mandou? Se estou obedecendo porque as ordens vêm de alguém que sabe mais do que eu, não seria aconselhável eu tentar me informar o suficiente para decidir por mim mesmo? [...]

O mesmo acontece com respeito aos costumes. Se eu não pensar no que faço mais de uma vez, talvez me baste a resposta de que estou agindo assim “porque é costume”. Mas por que diabos tenho de fazer sempre o que se costuma fazer (ou o que costume fazer)? Nem que eu fosse escravo dos que me cercam, por mais que sejam meus amigos, ou do que fiz ontem, anteontem ou no mês passado! Se vivo cercado de gente que tem o costume de discriminar os negros, e se não acho isso certo de jeito algum, por que devo imitá-los? Se me acostumei a pedir dinheiro emprestado e não devolver, mas cada vez tenho mais vergonha de fazê-lo, por que não mudar de comportamento e começar, a partir de agora, a ser mais correto? Por acaso um costume não pode ser pouco conveniente para mim, por mais acostumado que eu esteja? Quando me interrogo pela segunda vez sobre meus caprichos, o resultado é parecido. Muitas vezes tenho vontade de fazer coisas que logo se voltam contra mim, das quais depois me arrependo. Em assuntos sem importância o capricho pode ser aceitável, mas, quando se trata de coisas mais sérias, deixar-me levar por ele, sem refletir sobre se é um capricho conveniente ou inconveniente, pode ser muito pouco

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

1. Resposta pessoal.

aconselhável, até perigoso: o capricho de sempre atravessar os semáforos no vermelho pode até ser divertido uma ou duas vezes, mas será que vou conseguir viver muito se continuar a fazê-lo dia após dia?

Em resumo: pode haver ordens, costumes e caprichos que sejam motivos adequados para agir, mas em outros casos não há por que ser assim. Seria um pouco de idiotice querer opor-se a todas as ordens e a todos os costumes, como também a todos os caprichos, pois às vezes poderão ser convenientes ou agradáveis. Mas nunca uma ação é boa só por ser uma ordem, um costume ou um capricho. Para saber se alguma coisa é de fato conveniente para mim ou não, terei de examinar o que faço mais a fundo, raciocinando por mim mesmo. Ninguém pode ser livre em meu lugar, ou seja, ninguém pode me dispensar de escolher e de buscar por mim mesmo. Quando se é uma criança pequena, imatura, com pouco conhecimento da vida e da realidade, a obediência, a rotina ou o caprichozinho são suficientes. Mas é porque ainda dependemos de alguém, estamos nas mãos de outro que cuida de nós. Depois é preciso tornar-se adulto, ou seja, capaz de inventar, de certo modo, a própria vida, e não simplesmente de viver a vida inventada pelos outros. Naturalmente, não podemos inventar totalmente, pois não vivemos sozinhos e muitas coisas nos são impostas, queiramos ou não [...]. Mas, entre as ordens que nos são dadas, entre os costumes que nos cercam ou que criamos, entre os caprichos que nos assaltam, teremos de aprender a escolher por nós mesmos. [...]

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. Trad. de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 51-55.

Primeiras impressões

1. Como você avalia o texto lido? Ele trouxe a você ideias novas a respeito de ética? Se sim, quais?
2. A ética é um tema filosófico, e o autor do texto, Fernando Savater, é filósofo e professor de filosofia na Universidade do País Basco (Espanha). Leia uma definição de **filosofia** extraída de um dicionário:

filosofia
fi·lo·so·fi·a
sf
[...]

2. FILOS Estudo e reflexão crítica, inicialmente teóricos e contemplativos, a respeito dos valores, dos fatos e princípios gerais da existência, realizados pelo ser humano com o objetivo de compreender a si mesmo e a realidade que o circunda e que, posteriormente, na prática, vão moldar suas ações e conduta e ajudá-lo a construir seu destino. [...]

MICHAELIS. **Filosofia**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/filosofia/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

- a) Você já tinha lido algum texto sobre temas filosóficos? Se sim, compartilhe com os colegas como e quando isso ocorreu.
 - b) O que você achou de ler sobre um tema filosófico? Considera importante esse tipo de leitura e a reflexão que provoca? Explique suas ideias.
 - c) Considerando a definição do dicionário para **filosofia**, você acredita que ela pode ser aplicada ao texto lido? Por quê?
3. Segundo o próprio autor, o livro **Ética para meu filho** foi “pensado e escrito para ser lido pelos adolescentes” (p. 10). Aprenda sua opinião e justificativas para as questões abaixo:
 - a) O livro tem exemplos e argumentos realmente adequados para esse público? Explique.
 - b) A linguagem usada parece atraente e compreensível para os(as) adolescentes?
 - 4) Compartilhe com a turma suas anotações sobre as três motivações que, de acordo com o texto, levam as pessoas, na maioria das vezes, a agir dessa ou daquela maneira.

O texto em construção

1. Releia este trecho do segundo parágrafo e também o box **Clipe** que aparece ao lado dele, no texto:

“Quando alguém tem de sair para expor a pele junto às muralhas de Troia desafiando o ataque de Aquiles, como fez Heitor, [...] nem ordens nem costumes são suficientes, e não são questões de capricho”.

- a) Por que a decisão que Heitor tomou de enfrentar Aquiles é citada como um exemplo de decisão em que nem ordens, nem costumes, nem caprichos contam muito?
 - b) Segundo Savater, a decisão sobre em quem votar não é tão dramática, mas também envolve um dilema ético. Por quê?
2. Ainda nesse segundo parágrafo, nas quatro últimas frases, o autor usa alguns **argumentos por exemplificação**. Identifique:
 - a) os exemplos dados nessas quatro últimas frases;
 - b) qual ponto de vista esses exemplos pretendem sustentar.
 3. Explique por que, segundo o texto, precisamos pensar “pelo menos duas vezes” no que vamos fazer.
 - Como pensar duas vezes se relaciona com a liberdade?

Vamos lembrar

Você já sabe que, para defender pontos de vista, podemos usar vários tipos de argumento. Os principais são:

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.

Continuação

que aparecem ao longo da exposição e, em alguns momentos, também entre parênteses. E, por apresentar muitos exemplos desse tipo, a linguagem usada no texto fica mais informal, como em uma conversa. O autor recorre, ainda, ao uso da primeira pessoa do plural, implicando-se no que fala e também chamando o leitor para a conversa, como nesse trecho: “Nestes casos, **você** não é da mesma opinião que eu?”.

4. As três motivações são: ordens (“porque alguém manda”), costumes (“porque se costuma fazer assim”) e caprichos (“simplesmente porque nos dá na veneta, ou pelo capricho de fazê-las assim”).

O texto em construção

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP05)

Porque foi, certamente, uma decisão muito difícil, na qual Heitor se expôs a um grande risco. Nem ordens, nem costumes nem caprichos seriam suficientes para levar alguém a se arriscar tanto.

1b. Porque estão em jogo, de um lado, os interesses pessoais do(a) eleitor(a) e, de outro, os interesses coletivos e o apreço por determinados valores, como a justiça social.

2a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)

O primeiro exemplo é o do comandante nazista que, ao ser acusado pela matança de judeus, disse que estava “cumprindo ordens”; o segundo é o do costume, que ocorre em certos países, de não alugar apartamentos para negros ou homossexuais; e o terceiro é o de uma pessoa que abandona um bebê para ir passar uns dias na praia.

2b. Os exemplos sustentam o ponto de vista de que nem sempre é adequado seguir ordens, costumes e caprichos para tomar decisões.

3. Se nos perguntarmos uma primeira vez por que vamos tomar certa decisão, a resposta será sempre a mesma: porque são ordens, porque é costume ou porque é um capricho. Apenas da segunda vez vamos conseguir questionar se aquela ordem merece ser cumprida, se aquele costume merece ser seguido, ou se aquele capricho merece ser levado adiante.

3. Segundo o texto, ser livre significa ser capaz de tomar decisões, mas decisões refletidas (“**damos conta** de que estamos decidindo”), e não meros impulsos (“**deixar-nos levar**”).

Primeiras impressões (cont.)

2a. Resposta pessoal. Professor(a), é possível que os(as) estudantes tenham lido textos com temática filosófica na própria escola (dentro do componente de Ensino Religioso, por exemplo) ou fora dela, por interesse próprio ou por sugestão de pais, familiares etc.

2b. Resposta pessoal.

2c. Espera-se que os(as) estudantes concluam que sim, porque, embora o texto fale de ética de forma um tanto abstrata, com exemplos genéricos, é possível que o(a) leitor(a) aplique o que foi lido na prática para tomar decisões diante de situações concretas do dia a dia.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP29)

3a e 3b. Respostas pessoais. O objetivo dessas duas questões é chamar a atenção para os recursos utilizados pelo autor, visando tornar mais didática a exposição sobre o tema. Ele recorre a exemplos cotidianos

4a. Sim, é aconselhável que você tente se informar o suficiente para decidir por si mesmo.

4b. Há cinco perguntas retóricas nesse parágrafo: (1) “Mas por que diabos tenho de fazer sempre o que se costuma fazer [...]?”. Sugestão de resposta: Não há motivos para sempre se fazer o de costume; você não precisa fazer isso. (2) “Se vivo cercado de gente que tem o costume de discriminar os negros [...] por que devo imitá-los?”. Sugestão: Você não deve imitar quem age de maneira discriminatória. (3) “Se me acostumei a pedir dinheiro emprestado e não devolver, [...] por que não mudar de comportamento [...]?”. Sugestão: Sim, mudar de comportamento seria uma boa ideia. (4) “Por acaso um costume não pode ser pouco conveniente para mim, por mais acostumado que eu esteja?”. Sugestão: Sim, é possível que um costume não seja conveniente. (5) “O capricho de sempre atravessar os semáforos no vermelho pode até ser divertido [...] mas será que vou conseguir viver muito se continuar a fazê-lo dia após dia?”. Sugestão: Certamente não conseguirei viver muito tempo se continuar fazendo isso.

5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP17, EF89LP06) Professor(a), ajude os(as) estudantes a perceber que as perguntas retóricas funcionam como argumentos indiretos. Elas deixam a resposta “no ar”, direcionando o(a) leitor(a) para aquela conclusão.

5a. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP16)** “O mesmo acontece com respeito aos costumes.”

5b. “Quando me interrogo pela segunda vez sobre meus caprichos, o resultado é parecido.”

5c. Espera-se que os(as) estudantes concluam que uma sequência diferente prejudicaria a organização das ideias no texto e, conseqüentemente, sua compreensão.

6. No texto, ser livre significa tomar decisões por si mesmo, refletidamente, e não em razão de ordens, costumes ou caprichos. Tornar-se adulto é justamente ser capaz de tomar essas decisões.

7a. Aos costumes, pois, segundo o personagem Calvin, é um costume as pessoas burlarem as regras.

7b. Sim, porque ele refletiu sobre a decisão a tomar, questionando seus primeiros impulsos. E, no fim, acabou tomando uma decisão ética.

8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04) Questão polêmica: como devemos tomar decisões que envolvem escolhas éticas? A resposta que ele dá é que devemos sempre pensar duas vezes sobre como vamos agir, questionando ordens, costumes e caprichos, pois estes nem sempre são motivos suficientes.

9. Resposta pessoal.

4. Releia:

“Se estou obedecendo porque as ordens vêm de alguém que sabe mais do que eu, não seria aconselhável eu tentar me informar o suficiente para decidir por mim mesmo?”

- De acordo com as ideias apresentadas no texto, qual seria a resposta esperada para essa pergunta?
- Transcreva, do quarto parágrafo, mais uma pergunta apresentada no texto e dê também a resposta esperada para ela.

5. Essas perguntas que aparecem no texto são chamadas de **perguntas retóricas**. As que foram apresentadas no terceiro e no quarto parágrafos questionam primeiro as ordens, depois os costumes e por fim os caprichos.

- Releia esse trecho e transcreva a frase que o autor usa para indicar que terminou de questionar as ordens e passará a questionar os costumes.
- E que frase ele usa para indicar que terminou de questionar os costumes e passará a questionar os caprichos?
- Se nesse trecho o autor tivesse escolhido outra sequência para os questionamentos (por exemplo, primeiro os caprichos, depois os costumes e por fim as ordens), que efeito isso traria para a organização das ideias no texto? Explique sua resposta.

6. Releia o último parágrafo e responda: que relação o texto estabelece entre liberdade e maturidade?

7. Releia a fala do quarto quadrinho da tirinha analisada no boxe **Antecipando a leitura com a turma**:

“Quase todo mundo trapaceia uma vez, pelo menos. As pessoas burlam as regras e acham que podem se dar bem. Mas claro que isso não justifica minhas trapaças.”

- A qual das três motivações de que fala Savater esse quadrinho está ligado?
- Considerando o resto da tirinha, você diria que Calvin agiu com maturidade? Por quê?

8. Levando em conta tudo o que discutiu, explique qual é, afinal, a questão polêmica e o ponto de vista defendido por Savater.

9. Volte à definição de ética que você vem compondo desde a abertura deste capítulo. Depois da leitura do texto de Fernando Savater, você a mantém ou mudaria alguma coisa? Reescreva a definição, se achar necessário.

Perguntas retóricas são aquelas para as quais não se espera uma resposta do interlocutor. É uma estratégia utilizada pelo autor do texto na construção da sua argumentação: ele faz uma pergunta que ele próprio pretende responder. Com essa estratégia, o autor acaba por envolver o leitor/o ouvinte no movimento de sua argumentação de forma mais persuasiva.

Vale a pena investigar!

Investigando campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética

Você acabou de discutir um texto sobre ética na vida. Na seção seguinte, vai discutir mais a relação desse tema com a corrupção. Ambos os temas estão relacionados e têm presença constante, tanto em conversas do nosso cotidiano quanto em debates que acontecem na vida pública. Eles têm tanto impacto na sociedade que muitas campanhas de combate à corrupção e em defesa da ética têm sido realizadas nos últimos anos por diferentes setores da sociedade.

Você já viu alguma campanha desse tipo? Lembra-se de alguma? Será que campanhas dessa natureza têm engajamento do público? São muito comentadas, compartilhadas, curtidas? Onde circulam? Que tal investigar isso?

1. Sob a orientação do professor, forme grupos de trabalho. Organizem-se internamente para a busca na internet de campanhas e peças publicitárias em diferentes mídias relacionadas aos temas. Vocês poderão pesquisar, por exemplo, ética no trabalho, ética nas relações pessoais, combate à corrupção etc.

Será necessário definir palavras-chave ou *hashtags* para filtrar mais os resultados. Outros filtros podem ser usados, como, por exemplo, combinar a palavra-chave e selecionar a opção de busca somente de imagens ou somente de vídeos. Lembrem-se de que pode também combinar palavras-chave com os tipos de peças publicitárias que queira pesquisar. Por exemplo: combate à corrupção + *spot* de rádio.

2. Em data marcada, os grupos deverão compartilhar suas seleções e, caso mais de um grupo tenha selecionado campanhas e/ou peças de propaganda iguais, vocês deverão negociar com quem elas ficarão, de modo que apenas um grupo fique responsável pela análise desse material.

3. Depois desse momento coletivo, o grupo irá se dedicar a analisar as peças que selecionou, considerando os recursos das mídias em que elas foram criadas (para TV, *spot* de rádio, folheto, cartilha, *outdoor* etc.) e os efeitos de sentido provocados.

Para essa análise, considerem os tópicos a seguir:

I. Qual o enfoque da campanha/da peça? Que ideia ela quer propagar?

II. A peça causou que impacto em vocês? Teria levado a turma a considerar seu argumento e aderir à ideia, mobilizando para algum tipo de ação?

III. As estratégias persuasivas adotadas na criação da peça foram criativas, na visão do grupo? Por quê?

• Para fundamentar essa análise observem: as escolhas lexicais e seus efeitos na composição do texto verbal, no *slogan*; o uso de metáforas, de jogos de palavras, o apelo à emoção ou à razão na composição texto e imagem. Se em vídeo, também avaliar a escolha da composição/montagem das cenas (incluindo sincronização com trilha sonora e outros efeitos) e a performance dos(as) profissionais; o ritmo e a duração do vídeo. Se em áudio, avaliar os efeitos sonoros na composição com a entonação e o ritmo na oralização do texto; a duração do áudio.

IV. A campanha teve grande abrangência, ou seja, circulou em vários espaços, apresentou peças diversificadas para esses diferentes espaços? Ela causou algum impacto na mídia, foi comentada nos jornais?

V. É possível verificar se houve o engajamento do público na campanha? Se sim, como foi? (No caso de campanhas que foram para as redes sociais, é possível verificar número de curtidas, de visualização da página, de compartilhamentos, reação nos comentários.)

4. Em data marcada, os grupos utilizarão esses mesmos tópicos para organizar e realizar suas apresentações. Lembrem-se de mostrar à turma a propaganda analisada. Após a apresentação da análise do grupo, os demais grupos poderão comentar a análise, concordando ou discordando dela. Por isso, enquanto um grupo apresenta, será importante que os demais tomem nota do que considerar relevante na apresentação, para usarem essas notas na formulação de seus comentários sobre as análises.

Vamos lembrar

Uma **campanha publicitária** é um conjunto de peças publicitárias articuladas em torno de uma mesma ideia ou um mesmo objetivo, planejadas para serem divulgadas em um tempo determinado. As diferentes peças publicitárias podem ser pensadas para atender a diferentes mídias. Por exemplo, é possível produzir *outdoors*, folhetos, cartilhas, *spots* de rádio ou anúncios para revistas, jornais e TV, bem como *flyers* ou panfletos para serem enviados por *e-mail*, em mala direta (pelo correio) ou mesmo divulgados por telefone. Quando a campanha visa **engajar o público em certas causas ou orientar algo**, costuma ser chamada de **campanha social e educativa**.

Vale a pena investigar!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP02, EF69LP04, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP17, EF69LP19, EF69LP26, EF69LP38, EF89LP06, EF89LP07)

Professor(a), leia com os(as) estudantes a proposta de investigação, sanando eventuais dúvidas sobre o processo de busca e de análise. Avalie a pertinência de, antes de partirem para as análises, realizarem coletivamente a análise de um cartaz, um *spot* de rádio e uma propaganda para TV, utilizando os mesmos critérios apresentados no boxe. Sugerimos as seguintes peças:

1. Campanha "Chega de jeitinho, mu-
de o Brasil", desenvolvida por alunos de Comunicação e premiada no Fest Rádio, concurso de criação de campanha publicitária voltado a estudantes de Comunicação, uma iniciativa da rádio Transamérica em parceria com o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). *Spot* de rádio, disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/11652-fest-radio-2018-campanha-vencedora-de-combate-a-corrupcao-sera-veiculada-em-mais-quatro-emissoras>.

2. Campanha #CORRUPÇÃONÃO (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UqkEe6SFaSE&t=40s>). Saiba mais sobre a campanha em: <https://osbrasil.org.br/campanha-anti-corrupcao-do-mpf-realizada-com-mais-20-paises/>.

3. Campanha de Combate à corrupção (peças de 2014). Você poderá escolher uma das peças impressas, disponíveis em: <https://combateacorrupcao.mpba.mp.br/pagina-exemplo/pecas-publicitarias/>. Sugerimos especialmente o cartaz destinado às escolas, no link: <https://combateacorrupcao.mpba.mp.br/wp-content/uploads/2014/08/combate-a-corrupcao-outdoor-cartaz-para-escolas.jpg>.

Acessos em: 16 ago. 2022.

Esta atividade, bem como todo o capítulo, pode ser planejada e desenvolvida em parceria com o professor de História.

Mais adiante, no capítulo, sugerimos que a turma se organize para produzir uma campanha de combate à corrupção.

Produção de texto

Atividade 1

Professor(a), sugerimos que você proponha a formação de duplas ou trios de estudantes para a realização da análise proposta, com momento coletivo posterior para compartilharem e discutirem as análises feitas. É importante que haja registro escrito nessa atividade.

Como atividade complementar a essa sequência de exercícios da Atividade 1, sugerimos que realize com os(as) estudantes uma discussão sobre o uso dos operadores argumentativos que articulam as ideias do texto. Você poderá projetá-lo em uma versão que esteja com as conjunções e locuções conjuntivas grifadas. Reproduza as informações sobre os operadores argumentativos abaixo para os(as) estudantes e peça a eles(as) que, inicialmente, analisem o uso de cada uma das conjunções e locuções apresentadas. Realize a atividade coletivamente. Peça aos(as) estudantes que mantenham acesso fácil a essas informações para poderem consultá-las no momento da escrita dos seus artigos de opinião.

Operadores argumentativos: são chamadas de operadores argumentativos as palavras usadas para organizar as ideias em um texto argumentativo, ajudando o(a) ouvinte ou o(a) leitor(a) a entender o movimento de argumentação, a relação entre as ideias organizadas como argumentos para defender certa posição de um determinado interlocutor. Relembre alguns operadores:

- que introduzem um argumento mais forte em relação aos usados antes: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
- que acrescentam argumentos em favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, além disso.
- que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes: portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente.
- que contrapõem argumentos: mas, porém, contudo, embora, ainda que, posto que, todavia.
- que estabelecem relação de comparação: mais que, tão como.
- que introduzem uma justificativa ou explicação: porque, pois, que, já que, visto que.
- que indicam uma relação de condição entre um antecedente e um consequente: se, caso.
- que indicam finalidade/objetivo: para que, a fim de, para.

5. Depois de finalizadas as apresentações, discutam:
 - Qual das campanhas a turma considera mais criativa? Por quê?
 - Vocês acreditam que elas ajudam a conscientizar, a educar para o problema? Por quê? O que mais seria necessário ou contribuiria para isso?
 - Se vocês fossem realizar uma campanha contra a corrupção e em favor da ética em todos os setores da vida em sociedade, que aspecto abordariam? Em que tipos de peça vocês investiriam para realizar a campanha? No final do capítulo, depois de produzir seus artigos de opinião, conforme previsto, discutam com a turma a possibilidade de efetivamente criar essa campanha esboçada e fazê-la circular nos espaços que definirem.

Produção de texto

Conhecendo o gênero: Artigo de opinião

O livro de Savater, do qual você leu um trecho, pode ser considerado um ensaio, gênero textual que busca discutir um assunto em profundidade, defendendo pontos de vista sobre ele. Ensaios são, portanto, um gênero argumentativo, muitas vezes publicados em livros, como foi o caso do texto de Savater, mas também podem ser publicados em jornais, revistas e sites jornalísticos. Nesses portadores também encontramos outros gêneros argumentativos, como os artigos de opinião, que passaremos a estudar agora.

Atividade 1 – Artigo de opinião: o que é, para que serve e como se faz?

Você vai ler, agora, um artigo de opinião publicado em uma revista digital da Universidade PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), em uma seção chamada Opinião, cujo título é “Ética e corrupção”.

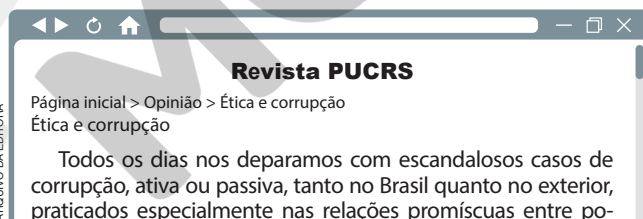
Como se sabe, os artigos de opinião são textos argumentativos construídos a partir de **questões polêmicas** de grande interesse para a sociedade, sobre as quais pode-se ter diferentes opiniões.

1. Durante sua leitura, então, faça anotações no caderno ao refletir sobre os seguintes tópicos:
 - Qual questão polêmica está sendo tratada e qual resposta o autor dá a ela, isto é, qual é o ponto de vista (ou tese) defendido pelo autor no texto?
 - O autor tem autoridade ou não para falar sobre o assunto?
 - Há relação entre esse artigo e o ensaio de Savater?

Clipe

Artigos de opinião podem ser escritos por especialistas convidados(as) ou por colaboradores(as) regulares, que escrevem frequentemente para o veículo. Pessoas que escrevem artigos de opinião regularmente para um jornal ou revista são também chamadas de colunistas.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVO DA EDITORA



148

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP34, EF89LP04)

Professor(a), as anotações que os(as) estudantes farão durante a leitura servirão de base para responderem a algumas das perguntas propostas após a leitura.

líticos e empresários. A corrupção é definida como o ato de solicitar ou receber alguma vantagem indevida, segundo a “lei de Gérson”: “levar vantagem em tudo”, não importando o meio para se alcançar o que se almeja. Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: “viver honestamente (*honeste vivere*), não lesar ninguém (*neminem laedere*), dar a cada um o que lhe pertence (*sum cuique tribuere*)”. Sob o ponto de vista legal, há a previsão de uma série de **sanções** para os casos da conduta corrupta.

Mas não apenas o Direito recrimina a corrupção; também a reflexão ética reprova tal conduta. A Ética é a área da Filosofia que tem a ver com o estudo das normas, princípios que norteiam o agir humano. A palavra, de origem grega, significa etimologicamente hábito, costume, e é objeto de reflexão filosófica há mais de vinte e cinco séculos. Já em Sócrates, Platão e Aristóteles, encontramos profundas reflexões sobre temas éticos.

Exemplo disso é o diálogo de Platão intitulado “Crítion”, em que a seguinte situação é relatada: Sócrates foi acusado, julgado e condenado à morte. Crítion, um amigo de Sócrates, tenta persuadi-lo de fugir da prisão, dizendo, inclusive, que ele e seus amigos providenciariam meios para o suborno dos guardas. Apresenta vários argumentos que justificariam a fuga, mas Sócrates refuta o plano de Crítion. Ainda que considere infundada sua condenação, Sócrates afirma ser preferível sofrer uma injustiça a cometer algo injusto. Em sua visão, é necessário respeitar as leis da cidade e cumprir sempre os termos de um acordo justo. Por isso, considera inadmissível que seus amigos cometam algo ilícito para reparar a injustiça que Atenas praticara com ele. Assim, Sócrates, na Antiguidade, dá uma resposta clara a tentativas de corrupção, ao recusar qualquer vantagem indevida.

Essa negação categórica da corrupção apresenta-se também na Ética do filósofo Immanuel Kant, muitos séculos depois. Para ele, o ser humano terá de agir corretamente “por dever”, não meramente “conforme o dever”. Isso quer dizer que a ação verdadeiramente moral é aquela que é motivada pelo dever e não a que tem a mera aparência de dever. Se um comerciante, num exemplo dado por Kant, devolve o troco certo ao cliente, não porque tem a convicção de que essa é a atitude correta, mas apenas por medo de perder a clientela, não está agindo moralmente, pois, para o filósofo, o ser humano deve agir corretamente sem fazer um cálculo das consequências.

Na ética kantiana, a pessoa nunca pode admitir a exceção, pensando, por exemplo, que, apesar de ser imoral mentir, vai se permitir tal atitude. Para Kant, devo sempre agir querendo que todos ajam como estou agindo! E seguramente ninguém gostaria que a mentira se tornasse uma prática universal. Ainda que, eventualmente, dizer a verdade possa-me trazer algum prejuízo, nunca devo permitir-me a exceção. Portanto, numa perspectiva kantiana, a corrup-

Clipe

Eneu Domício Ulpiano

(150-223 d.C.) foi um jurista romano, cuja obra influenciou a evolução dos direitos romano e bizantino. A frase *Juris Praecepta Sunt haec: Honeste Vivere, Alterum Non Laedere, Suum Cuique Tribuere* (“Tais são os preceitos do Direito: viver honestamente, não ofender ninguém, dar a cada um o que lhe pertence”) expressa os três princípios fundamentais do Direito Romano, baseados em concepções filosóficas dos helenos (povo que deu origem aos gregos) sobre o que é justiça.

Glossário

Sanções: penas, punições devidas ao desrespeito às leis.

Atividade 1 (cont.)

2. O objetivo dessa questão é levar os(as) estudantes a apreenderem o sentido global do texto. Espera-se que em suas respostas eles considerem que o autor aponta a corrupção como um problema que envolve aspectos éticos – hábitos, modos de agir, que desconsideram o prejuízo ao outro em troca do benefício próprio. Espera-se, também, que considere que se trata de uma discussão importante para toda a sociedade, uma vez que envolve desvio de recursos que deveriam garantir bons serviços à população, como saúde e educação, citados pelo autor no último parágrafo.

3. A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral? Explique para a turma que essa questão só é polêmica porque lança sobre o assunto uma outra perspectiva, que, para o cidadão comum, pode não ser conhecida ou compreendida. Entre filósofos(as), é um consenso que a corrupção envolve antes um problema ético; portanto, se o autor decidisse escrever um artigo para uma revista especializada, dificilmente abordaria essa questão dessa perspectiva, visto que ela não seria polêmica para tal público.

4. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP04)** “[...] Mas não apenas o Direito recrimina a corrupção; também a reflexão ética reprova tal conduta!”

5. Espera-se que os estudantes entendam que sim, uma vez que o texto discorre sobre conceitos e exemplos de Filosofia e o autor é doutor na matéria. Além disso, ocupa um cargo importante na Universidade, como diretor de um departamento que reúne profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

6. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP16)**

6a. Espera-se que os(as) estudantes concluam que o objetivo era chamar a atenção do(a) leitor(a), mencionando fatos que provavelmente aparecem nos jornais e estão próximos do cotidiano desse(a) interlocutor(a).

6b. Professor(a), essa questão exigirá mais mediação de sua parte. Auxilie os(as) estudantes a considerarem tanto as informações do texto quanto as do boxe lateral da questão para que percebam que o autor faz uso de uma citação de um antigo jurista que tem uma concepção do que deve ser a justiça baseada em concepções filosóficas. Uma vez que a Ética é uma área que estuda as normas, os princípios que norteiam o agir humano, ao usar essa citação, ele já antecipa que vai defender a ideia de que a corrupção é um problema legal e ético. Chame a atenção dos(as) estudantes para o fato de que todos os

Continua

ção é algo deplorável, porque a motivação do ser humano deve ser sempre o dever e não a indevida vantagem pessoal. Ao buscar o proveito pessoal, instrumentalizo os demais. Segundo Kant, no entanto, o ser humano deve ser sempre tratado como fim em si mesmo, e nunca como mero meio do meu proveito pessoal.

A corrupção não provoca apenas descrença nas instituições, quando praticada por agentes públicos. Não apenas traz grandes prejuízos à coletividade, ao desviar recursos vultosos que deveriam ser aplicados, por exemplo, na saúde e na educação. Além desses enormes malefícios, espero ter mostrado, com os exemplos de Sócrates e Kant, que a corrupção é o resultado da violação de elementos morais basilares que possibilitam a nossa convivência em sociedade.

SOUZA, Draiton. *Revista PUCRS*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/revista/etica-e-corrupcao/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

2. Qual a sua compreensão do artigo? Que relação o autor estabelece entre ética e corrupção? Você considera o assunto tratado importante para a sua vida e a da sociedade? Por quê?
3. Qual das opções abaixo melhor expressa a questão polêmica sobre a qual o texto foi produzido? Copie no caderno a opção adequada.
 - A corrupção é um problema de conduta ilegal ou imoral?
 - As sanções legais previstas para os casos de conduta corrupta são suficientes?
4. No caderno, transcreva o trecho do artigo em que o autor expõe seu **ponto de vista** (sua tese) sobre a pergunta apontada na questão 3.
5. Considerando as informações sobre o autor, você acredita que ele tem autoridade para escrever um artigo como esse para a seção de Opinião da revista? Por quê?
6. Releia o primeiro parágrafo do artigo.
 - a) Por que o autor começou o texto falando de escândalos de corrupção praticados por políticos e empresários no mundo todo e, em seguida, passa a definir o que é corrupção?
 - b) Neste parágrafo, o autor afirma:

“Tanto o corrupto como o corruptor praticam algo ilícito, passível de reprovação jurídica, em notório conflito com os princípios elencados por Ulpiano: ‘viver honestamente (*honeste vivere*), não lesar ninguém (*neminem laedere*), dar a cada um o que lhe pertence (*suum cuique tribuere*)”.

150

Continuação

princípios citados envolvem a definição de normas para o agir do homem: o que é/como é viver honestamente?; o que ofende e o que não ofende?; a que cada um tem direito?

7. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP05, EF89LP06)**

7a. “Para ele”; “Na ética de Kant”; “Para Kant”; “Segundo Kant”.

7b. São citados para fundamentar, para sustentar o ponto de vista do autor do artigo de opinião.

7c. Ao citar dois grandes filósofos, que são da área de conhecimento que tem a Ética como um dos objetos de estudo, o autor fez uso de argumentos de autoridade.

7dI. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem o trecho em que o autor cita um escrito de Platão que relata um diálogo entre Sócrates e o amigo Críton para justificar que a discussão sobre a violação de normas morais/corrupção, é antiga. Nesse diálogo, Sócrates se recusa a violar as normas (subornando os guardas), o que resultaria na sua liberdade, mesmo sabendo que sua prisão foi injusta. Ele defende a

Continua

Clipe

A Escola de Humanidades da PUCRS reúne onze cursos – Ciências Sociais, Escrita Criativa, Filosofia, Geografia, História, Letras: Língua Inglesa, Letras: Língua Portuguesa, Pedagogia, Serviço Social e Teologia –, além dos seus programas de pós-graduação em áreas afins. Tem hoje como seu diretor o professor Draiton Gonzaga de Souza, doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel (Alemanha).

- Pode-se afirmar que nesse trecho o autor já antecipa a sua tese? Por quê?
- 7.** Para defender a sua posição, o autor recorre a dois filósofos, Platão (que cita Sócrates) e Kant.
- a) Que recursos linguísticos (palavras ou expressões) o autor utiliza para introduzir a voz de Kant?
 - b) Ao trazer as vozes desses autores para o seu texto, o professor os utiliza para sustentar o que está defendendo ou para contradizer o que eles defendem? Explique.
 - c) Pode-se considerar que, ao recorrer a essas vozes com a finalidade que você apontou, o autor está fazendo uso de que tipo de argumento? Explique.
 - d) É possível afirmar que, de modo indireto, um outro tipo de argumento usado pelo professor Draiton é o argumento por exemplificação.
 - I. Localize esse argumento e o sintetize em seu caderno.
 - II. Escreva no caderno a palavra ou expressão usada para introduzir esse argumento.
 - e) O que há em comum entre as ideias trazidas pelas citações de Platão e de Kant sobre ética e corrupção?
- 8.** É possível afirmar que o autor finaliza seu texto com uma conclusão que reafirma a sua tese? Explique.
- 9.** Leia o boxe a seguir, que descreve uma organização básica para os artigos de opinião.

Uma das possibilidades de organizar as ideias em um artigo de opinião é seguir esta estrutura:

- um ou mais parágrafos introdutórios, em que o(a) autor(a) **contextualiza** o problema ou a questão polêmica que vai discutir;
- uma frase ou um parágrafo em que o(a) autor(a) expressa o **ponto de vista** ou **tese** que vai defender;
- os parágrafos de desenvolvimento, em que o(a) autor(a) apresenta **argumentos e/ou contra-argumentos** para fundamentar seu ponto de vista;
- um ou mais parágrafos de **conclusão**, em que o(a) autor(a) arremata seu raciocínio, reafirmando sua tese ou propondo novos caminhos de reflexão ao leitor.

- Releia o artigo de Draiton de Souza e, com um(a) colega, busque identificar a contextualização, a apresentação da tese, os parágrafos de desenvolvimento e a conclusão. Anote no caderno onde se inicia e onde termina cada uma dessas quatro partes.

Anexo



No **Anexo de Textos de apoio** do Capítulo 7, você vai encontrar dois textos importantes para a leitura: o primeiro discute a relação entre corrupção e desrespeito aos direitos humanos e o segundo destaca a importância da participação política para o exercício da cidadania e os canais possíveis de garantir isso. Busque esses textos e discuta-os com a turma, sob a orientação do(a) professor(a).

Continuação

externos, como o medo da punição ou da crítica.

8. Sim. O autor reafirma a sua tese de que a corrupção é um problema legal e moral, e complementa, apoiado na argumentação apresentada, que em termos legais ela é um crime porque traz prejuízos materiais para a coletividade; um crime cometido por meio da violação de normas morais importantes para a convivência em sociedade.

9. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP16, EF69LP34) Nesse artigo de opinião, podemos considerar que a **contextualização** é feita no primeiro parágrafo. A **apresentação da tese** é feita no início do segundo parágrafo. A partir de então, o autor passa a desenvolver, por meio da exemplificação e da citação, o quanto há de reflexão sobre ética a ser feita quando se trata de discutir corrupção. A **conclusão** acontece no último parágrafo, quando o autor reafirma a sua tese de que a corrupção é um problema legal e moral, ressaltando que em termos legais ela é um crime porque traz prejuízos materiais para a coletividade; um crime cometido pela violação de normas morais importantes para a convivência em sociedade. Professor(a), o objetivo dessa atividade não é traçar limites rígidos entre as partes do artigo, mas, sim, ajudar os(as) estudantes a compreenderem a estrutura básica desse gênero textual, que normalmente envolve contextualização na introdução do texto, seguida de apresentação da tese, desenvolvimento por meio de argumentos e, por fim, uma conclusão.

No momento da discussão coletiva, é importante comentar com os(as) estudantes que há outros modos de organizar um artigo de opinião. É possível, por exemplo, iniciar diretamente com a introdução da tese. Além disso, o modo de contextualizar também pode variar e levar a uma apresentação mais tardia da tese. Há muitos artigos de opinião que iniciam com uma história sendo contada – que funcionará como a própria argumentação para um ponto de vista inferido ou percebido no final do texto. Também a conclusão pode assumir diferentes “desenhos”: pode reafirmar a tese; pode sugerir intervenções em favor da solução de um problema constatado e comprovado pela argumentação; ou pode apontar algum tipo de consequência, por exemplo.

Continuação

não exceção às normas porque a exceção resulta em ato ilícito. Professor(a), aproveite a discussão dessa questão para abrir diálogo sobre o exemplo. Pergunte o que os(as) estudantes pensam a respeito, se concordam com a atitude de Sócrates, se concordam que a ideia de que é melhor ser o injustiçado do que ser aquele que comete a injustiça.

7dII. “Exemplo disso”. Professor(a), explore com os(as) estudantes a função coesiva do pronome demonstrativo preposicionado “disso”: retomada da ideia apresentada anteriormente.

7e. Os dois autores citados defendem a ideia de que não pode haver exceção às normas (a negação categórica da corrupção). Professor(a), vale a pena explorar com os(as) estudantes o trecho em que o professor Draiton retoma as ideias de Kant, de modo a garantir que compreendam a diferença entre “agir corretamente ‘por dever’” e agir “meramente ‘conforme o dever’”: no primeiro caso há a convicção da pessoa sobre o que ela deve fazer; no segundo caso, o que faz é movido por motivos

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP14, EF89LP23)

1. Espera-se que os(as) estudantes concluam que no trecho a prevalece a negociação, visto que o autor reconhece alguma validade na ideia de seguir ordens, costumes e caprichos, mas depois ressalva que essas motivações não devem ser a única razão de nossas ações; no trecho b, prevalece a sustentação, porque ele está expressando seu ponto de vista, sem fazer referência a vozes eventualmente contrárias.

Atividade 2 – Os movimentos argumentativos

Nesta atividade, você e os(as) colegas vão observar como os argumentos são construídos e organizados no texto. Vamos analisar, primeiramente, os movimentos argumentativos que podem ser observados nessa construção.

Movimentos argumentativos

Como visto anteriormente, em um texto argumentativo, os argumentos apresentados podem ser de:

- **sustentação:** sustentam ou reforçam o ponto de vista defendido no texto;
- **refutação:** o autor apresenta argumentos contrários aos seus a fim de refutá-los ou invalidá-los. Quando isso ocorre, dizemos que o autor utiliza a **contra-argumentação**;
- **negociação:** o autor apresenta argumentos contrários aos seus e admite que eles têm alguma validade, mas ressalva que, ainda assim, não são suficientes para suplantarem o seu ponto de vista.

1. Junte-se a um(a) colega e releiam dois trechos do texto de Savater. Qual movimento argumentativo predomina em cada trecho: sustentação, refutação ou negociação?

a)

“Seria um pouco de idiotice querer opor-se a todas as ordens e a todos os costumes, como também a todos os caprichos, pois às vezes poderão ser convenientes ou agradáveis. Mas nunca uma ação é boa só por ser uma ordem, um costume ou um capricho.”

b)

“Para saber se alguma coisa é de fato conveniente para mim ou não, terei de examinar o que faço mais a fundo, raciocinando por mim mesmo. Ninguém pode ser livre em meu lugar, ou seja, ninguém pode me dispensar de escolher e de buscar por mim mesmo.”

2. Permaneçam em dupla e leiam, a seguir, trechos de dois artigos de opinião. Prestem atenção aos movimentos argumentativos realizados por seus autores.

Texto 1

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/
ARQUIVO DA EDITORA

opinião
TENDÊNCIAS/DEBATES
Trote nas universidades deve ser proibido? Sim
21/03/2015 02h00
No Estado de São Paulo, o trote é proibido pela lei estadual nº 10 454/99. Porém, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)

152

aberta na Assembleia Legislativa do Estado sobre Violações de Direitos Humanos nas faculdades paulistas [...] revelou mortes, estupros, assédio e aliciamento sexual. [...]

Há registros também de afogamentos em piscinas e em vasos sanitários; de tapas, de socos, de chutes, de espancamentos, de cárcere privado, de exercícios físicos extenuantes, de racismo, de homofobia, **misoginia** e de muitas outras humilhações, constrangimentos, difamações, ameaças e agressões. [...]

O trote não é rito de passagem. Dentro da universidade, ele é a reposição de **abissais** divisões que precisamos superar. É uma síntese violenta de preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etnia, religião etc. Ódios profundos que devemos remediar e não estimular. [...]

O trote deforma convicções e o caráter dos estudantes. As universidades deveriam reconhecê-lo como um grande problema do ensino superior. [...]

O trote é obstáculo à democratização da universidade e do país. Chega de omissão e convivência. Trote é tortura e deve ser abolido.

ANTONIO ALMEIDA, 53, é professor da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo - ESALQ-USP

ORIOVALDO QUEDA, 77, é professor aposentado da ESALQ-USP

FOLHA de S. Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1606024-trote-nas-universidades-deve-ser-proibido-sim.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Glossário

Misoginia: ódio às mulheres.

Abissais: assombrosos, pavorosos.

Texto 2

opinião

TENDÊNCIAS/DEBATES

Trote nas universidades deve ser proibido? Não

21/03/2015 02h00

A prática de trote aos ingressantes nas universidades do país causa inevitavelmente episódios de violência nesses tempos de inauguração de ano letivo.

Ainda que sejam eventos indesejáveis, a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo. Bem ao contrário, uma **coibição** excessiva somente serve para **insuflar** o lento processo de infantilização e paternalismo que submete a nossos estudantes. [...]

Dizer que o trote aproxima-se de um ritual de passagem ao jovem calouro é algo tão cristalizado como verdadeiro, ao menos se resgatamos seu sentido original. [...]

Sem um marco firme que indique a transição, o jovem encara a universidade como a continuação do colégio, enquanto os professores nos espantamos com homens fisiologicamen-

Glossário

Coibição: limitação, restrição.

Insuflar: atizar, estimular.

Atividade 2 (cont.)

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP23)

2a. Espera-se que os(as) estudantes concluam que o objetivo do jornal é oferecer pontos de vista diferentes ao leitor, de modo que este conheça diversas argumentações e possa tirar suas próprias conclusões sobre o assunto. Chame a atenção da turma para o fato de a questão polêmica abordada nesta seção (**Opinião**) referir-se, geralmente, a um assunto que esteja em debate no momento. Esses artigos, por exemplo, foram publicados logo depois da divulgação dos resultados de uma CPI sobre trotes nas faculdades paulistas, conforme mencionado no primeiro texto.

2b. Para os autores do texto 1, o trote deve ser proibido porque é antidemocrático e reproduz violências e preconceitos que existem fora do espaço universitário. Para o autor do texto 2, o trote não deve ser proibido porque é um ritual de passagem necessário ao amadurecimento dos(as) jovens.

2c. Resposta pessoal. Professor(a), incentive os(as) estudantes a responderem de modo fundamentado. Peça que apontem os argumentos que consideraram mais relevantes no artigo de sua preferência.

2d. Espera-se que os(as) estudantes concluam que o tema está inegavelmente ligado à ética, visto que envolve uma reflexão sobre como devemos tomar decisões e orientar nossa conduta.

2e. No terceiro parágrafo: “O trote não é rito de passagem. Dentro da universidade, ele é a reposição de abissais divisões que precisamos superar. [...]”.

2f. O de sustentação.

2g. Em princípio, o argumento sustentaria a proibição dos trotes, visto que ninguém é a favor de episódios de violência.

2h. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)** O argumento da frase anterior tem sua validade, mas não é suficiente para convencer o autor.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

te adultos, a meses de controlar a vida alheia na mesa de cirurgia ou no tablado dos tribunais, pedirem socorro aos pais para discutir com a instituição de ensino questões como nota de prova ou exigirem o cumprimento do conteúdo programático pasteurizado como se estivessem no cursinho. [...]

VÍCTOR GABRIEL RODRÍGUEZ, 39, é professor de direito penal da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, membro da União Brasileira de Escritores e autor do livro “O Caso do Matemático Homicida” (ed. Almedina)

FOLHA de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1606050-trote-nas-universidades-deve-ser-proibido-nao.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2022.

- a) Observe que os artigos foram publicados na mesma data, em resposta à mesma questão polêmica: “Trote nas universidades deve ser proibido?”
 - Qual seria o objetivo do jornal ao publicar esses artigos, um com uma resposta positiva (sim, deve ser proibido) e outro com resposta negativa (não, não deve ser proibido)? Para responder, leve em conta o nome da seção em que os artigos foram publicados.
- b) Resuma os argumentos apresentados em cada texto.
- c) Qual argumentação lhe pareceu mais convincente? Justifique sua resposta.
- d) Os trotes nas faculdades também estão relacionados à ética? Por quê?
- e) Em qual parágrafo do texto 1 ocorre um movimento argumentativo de **refutação**, ou seja, os autores citam uma voz contrária com o intuito de rebatê-la, negá-la?
- f) À exceção desse parágrafo, qual movimento argumentativo predomina no texto 1?
- g) Releia a primeira frase do texto 2:

“A prática de trote aos ingressantes nas universidades do país causa inevitavelmente episódios de violência nesses tempos de inauguração de ano letivo.”

- O fato de o trote causar episódios de violência é, em princípio, um argumento que sustentaria a proibição ou a liberação do trote? Por quê?
- h) Releia agora a frase seguinte:

“Ainda que sejam eventos indesejáveis, a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo.”

- i. Avalie qual das afirmações abaixo indica o sentido que a locução conjuntiva **ainda que** traz à frase. Anote a afirmação adequada no caderno.

- o argumento da frase anterior opõe-se ao ponto de vista do autor e por isso deve ser refutado.
 - o argumento da frase anterior tem sua validade, mas não é suficiente para convencer o autor.
- II. Quais das conjunções ou locuções conjuntivas a seguir poderiam substituir **ainda que**, mantendo-se sentido semelhante? Copie-as no caderno.

mesmo que desde que embora apesar de visto que

- III. Em qual parte dessa frase o autor expressa sua tese diante da questão polêmica proposta pelo jornal?
- i) Explique o papel que a expressão “Bem ao contrário” desempenha na articulação das ideias nesse segundo parágrafo do texto 2.
- j) Considerando as análises que fez nas questões de 3 a 5, responda: qual é o movimento argumentativo predominante na introdução do artigo de Víctor Rodríguez — sustentação, refutação ou negociação? Justifique.

Atividade 3 – A modalização no artigo de opinião

Você já sabe que a **modalização** é um recurso para marcar o nosso julgamento, a nossa opinião em relação ao que estamos dizendo. As escolhas linguísticas que fazemos podem ser orientadas pela intenção de deixar evidente ou incerta a posição sobre algo; ou de produzir um efeito de parcialidade ou imparcialidade/objetividade em relação a algo, por exemplo. Identificar e analisar essas marcas que ficam registradas no texto e saber como usá-las possibilitam-nos compreender e produzir esses efeitos de sentido de modo consciente e intencional.

Em um artigo de opinião, a modalização é um recurso muito importante, especialmente quando existem movimentos de negociação. Por meio das marcas modalizadoras, o leitor consegue identificar a posição do(a) autor(a) diante da questão polêmica e, ao mesmo tempo, perceber que ele(a) está minimizando os argumentos contrários. Para analisar isso na prática, vamos rever trechos dos textos discutidos anteriormente: “Trote nas universidades deve ser proibido? Sim” (texto 1) e “Trote nas universidades deve ser proibido? Não” (texto 2).

1. Releia a primeira frase do artigo **contrário** à proibição dos trotes (texto 2) e compare-a com uma possível reescrita:

Original	“A prática de trote aos ingressantes nas universidades do país causa inevitavelmente episódios de violência nesses tempos de inauguração de ano letivo.”
Reescrita	A prática de trote aos ingressantes nas universidades do país causa episódios de violência nesses tempos de inauguração de ano letivo.

2hII. mesmo que, embora, apesar de. Professor(a), recorde à turma que essas locuções conjuntivas classificam-se como **concessivas**, justamente porque expressam uma **concessão** – uma ideia opõe-se à outra, mas não chega a invalidá-la totalmente. Explique também que a substituição por **apesar de** exigiria uma mudança no tempo verbal de **ser**: em vez do presente do Subjuntivo, deveria ser usado o Infinitivo (“apesar de serem eventos indesejáveis...”).

2hIII. Na oração seguinte: “a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo”. Professor(a), recorde aos(as) estudantes que essa é a oração principal. Nas construções concessivas, a tese do enunciador é sempre expressa na oração principal, enquanto a oração subordinada concessiva indica a concessão que ele faz à tese contrária.

2i. Ela marca e reforça o posicionamento do autor, contrário aos argumentos iniciais: “**Bem ao contrário**, uma coibição excessiva somente serve para insuflar o lento processo de infantilização e paternalismo [...]”.

2j. Negociação, porque ele começa citando um argumento, em princípio, contrário à sua tese, admite que ele tem alguma validade (são “eventos indesejáveis”), mas ressalva que não é suficiente para mudar seu ponto de vista.

Atividade 3

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP16)

A segunda, porque ela faz uma afirmação inegociável a respeito da prática do trote: ela causa episódios de violência.

1b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, ao utilizar o advérbio **inevitavelmente**, o autor marca sua atitude, seu ponto de vista diante do fato declarado. Como ele é contrário à proibição dos trotes, vê os episódios violentos como consequências inevitáveis de algo que, a seu ver, é positivo: a liberação dos trotes.

2a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP16)

Espera-se que os(as) estudantes concluam que, se o autor fosse favorável à proibição dos trotes, provavelmente escolheria classificá-los como eventos **inadmissíveis** ou **deploráveis**, pois esses adjetivos são fortes e expressam uma intensa carga de desaprovação. Já o adjetivo **inconvenientes** tem uma carga semântica semelhante à de **indesejáveis**, expressando apenas uma ligeira reprovação aos episódios violentos.

2b. Espera-se que os(as) estudantes percebam que sim, pois, ao escolher um adjetivo que minimiza o caráter negativo dos episódios violentos, o autor reforça sua posição contrária à proibição dos trotes.

3. Espera-se que os(as) estudantes destaquem o uso dos adjetivos **abissais**, **violenta** e **profundos**, todos eles capazes de provocar intensa reprovação aos trotes e aos preconceitos que, segundo os autores, eles refletem.

- a) Imagine que o autor do artigo fosse **favorável** à proibição dos trotes. Qual das versões acima ele provavelmente utilizaria? Por quê?
- b) Explique como o advérbio destacado promove uma **modalização** na frase original, deixando transparecer o posicionamento do autor.

Pesquisa em foco

A modalização está ligada à escolha de diversos elementos da língua, como verbos, tempos verbais, flexão de grau etc. Nestas atividades, focalizamos os **adjetivos** e os **advérbios** porque eles são importantes marcas modalizadoras que iniciam a decisão do autor por ser mais ou menos enfático em suas posições.

Análises do uso de recursos como esses são muito aplicadas em **pesquisas de análise documental**, nas quais importa compreender as estratégias utilizadas – e seus efeitos de sentido – na construção dos discursos que circulam nos diferentes campos de atuação da vida humana.

2. Reveja agora a segunda frase do texto 2:

“Ainda que sejam eventos indesejáveis, a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo”.

- a) O autor classifica os episódios violentos como “eventos **indesejáveis**”. Se fosse **favorável** à proibição dos trotes, quais dos adjetivos a seguir ele provavelmente usaria para descrever os eventos? Por quê? Anote no caderno as opções que poderiam ser usadas.

inconvenientes – inadmissíveis – deploráveis

- b) Você diria que o adjetivo **indesejáveis** também modaliza o enunciado em análise? Por quê?

3. Reveja agora um dos parágrafos do texto 1, favorável à proibição dos trotes:

“O trote não é rito de passagem. Dentro da universidade, ele é a reposição de abissais divisões que precisamos superar. É uma síntese violenta de preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etnia, religião etc. Ódios profundos que devemos remediar e não estimular. [...]”

- Explique como os autores também usaram os adjetivos, nesse parágrafo, para modalizar seu texto e marcar sua posição contrária aos trotes.

DE OLHO NA IMPRENSA

Nem todos os jornais ou revistas têm uma seção especial dedicada à publicação regular de artigos de opinião, como a que você conheceu na atividade anterior. Os veículos voltados para públicos de classes mais populares, por exemplo, em geral não têm seção dedicada a esse gênero.

Para começar esta seção, discuta com a turma:

- Por que você acha que isso acontece? Faz alguma diferença se o jornal ou revista dá destaque a publicações regulares de artigos de opinião? Você considera que é importante que todos os jornais e revistas publiquem textos desse gênero? Por quê?
- Se nem todos os jornais publicam artigos de opinião, significa, necessariamente, que esses jornais não publicam nenhum texto com opinião e defesa de ideias?
- Será que esse gênero só aparece no jornalismo impresso e digital na linguagem escrita? Ou será que existe também em formatos diferentes, para programas jornalísticos televisivos e radiofônicos?

Dica: Caso não tenham segurança para discutir alguma das questões, façam pesquisas e consultas que considerarem necessárias para discuti-las com mais propriedade.

Depois dessa discussão, aproveitando o que você estudou sobre os artigos de opinião, você e sua turma terão como desafio, durante a semana, ler textos desse gênero em jornais ou revistas impressos ou digitais. Caso os jornais locais não tenham seção dedicada a esse gênero, procure pelos de grande circulação.

Depois de selecionar e ler o artigo de sua escolha, identifique e tome nota da questão polêmica, da posição do autor e dos principais argumentos usados para sustentá-la. Em seguida, verifique se há outros artigos sobre a mesma questão polêmica que expresse posicionamento diferente em relação ao primeiro que você leu. Se houver, tome nota também dos argumentos utilizados e compare com os do primeiro artigo lido. Finalmente, formule um comentário pessoal, posicionando-se em relação a eles. Caso não concorde com a posição de um dos autores, apresente em seu comentário um contra-argumento, ou seja, um argumento que se coloque contra algum dos argumentos apresentados pelo autor. Coloque em prática tudo o que aprendeu neste capítulo sobre como argumentar.

Na data marcada, siga as orientações do(a) professor(a) para compartilhar o artigo lido e a sua opinião sobre ele. Você poderá conhecer os demais artigos lidos pela turma para, em seguida, concluir:

- Quais as questões polêmicas que estão em evidência no momento?
- Elas são relevantes para você e para a vida em sociedade? Argumente em favor da sua posição.
- As posições assumidas pelos autores em relação a essas questões e as defesas delas, nos textos lidos, coincidem com as da turma? As opiniões e ideias sobre essas questões que a turma viu em circulação na imprensa são variadas ou poderiam ser tratadas de modo mais diverso?

De olho na imprensa

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP02, EF89LP01, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP12, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP34)

Professor(a), faça a mediação da discussão sugerida inicialmente, sobre a presença de textos opinativos em jornais e revistas em diferentes mídias, elaborando outras questões que se fizerem necessárias para que os(as) estudantes compreendam que a presença de textos opinativos não se faz apenas por meio dos editoriais ou artigos de opinião. Outros textos, como crônicas políticas, charges, cartuns, tirinhas, reportagens, cartas de leitor, por exemplo, são produzidos com base em opiniões e argumentações. Se considerar pertinente, oriente os(as) estudantes a assistirem a determinados programas jornalísticos ou promova em sala de aula a exibição de trechos desses programas, em que há presença de comentaristas que opinam sobre os fatos, acontecimentos ou assuntos em destaque no programa. Em alguns casos, promovem-se pequenos debates em torno deles, com a presença de vários comentaristas em um mesmo momento. Exemplos disso podem ser observados especialmente em programas jornalísticos de TV a cabo, em canais como CNN e Globo News. Nesses programas é possível observar textos argumentativos que se realizam na modalidade oral da língua. Também é possível encontrar programas de rádio que apresentam "colunas" com verdadeiros artigos de opinião em *podcasts*.

Para a busca, seleção e leitura dos artigos, os(as) estudantes poderão optar por buscar textos em outras mídias também, caso assim desejem.

Planeje como realizará o momento de compartilhamento das leituras e dos comentários feitos pelos(as) estudantes. Você poderá propor a realização de várias pequenas rodas de conversa simultâneas, com uma grande roda de sistematização, no final, ou uma única roda, com toda a turma.

Sugerimos que você faça o registro de sistematização da roda final ou proponha que algum(a) estudante o faça.

Você poderá propor que durante o restante do ano, esse tipo de roda aconteça ao menos uma vez por mês. Assim, poderá favorecer a regularidade dessa prática, que pode contribuir para o hábito de ler artigos opinativo-argumentativos.

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP01, EF09LP03, EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF69LP32, EF69LP34, EF89LP10)

Condições de produção

Caso seja possível disponibilizar a coletânea em um canal da internet, avalie com os(as) estudantes a possibilidade de criar um espaço para comentários do leitor.

Como fazer?

1. Avalie com os(as) estudantes a possibilidade de outros recortes.

2. Durante esse processo de alimentação temática, promova várias rodas de conversa para que eles(as) possam compartilhar as leituras feitas. Quanto mais souberem sobre os temas escolhidos, mais terão material para preparar suas próprias produções. Se considerar mais produtivo, você pode prever várias rodas de conversa simultaneamente. Nesse caso, elas seriam organizadas pelos temas escolhidos.

Também será interessante propor que, para essas rodas de conversa, as anotações assumam a forma de paráfrases ou esquemas organizados em agrupamentos de argumentos de acordo com a posição em relação ao tema (favorável/desfavorável); a relevância/força do argumento (mais fortes/mais fracos); os tipos de argumentos etc.

PRODUZINDO O TEXTO

Condições de produção

■ O quê?

Você vai produzir um **artigo de opinião** sobre diferentes aspectos que envolvem o tema da corrupção.

■ Para quem?

Você e os(as) colegas também produzirão um livro com uma coletânea de artigos de opinião, que poderá ficar disponível na biblioteca da escola ou ser levado para casa, em sistema de rodízio. Portanto, imagine que seu público-alvo serão adultos e jovens da sua idade. Outra possibilidade será disponibilizar a coletânea na internet, em canais da escola.

Como fazer?

1. Escolhendo um tema e definindo sua posição

- Considerando que todos os artigos estarão reunidos, é importante que haja variação de recortes sobre o tema. A seguir, apresentamos algumas sugestões:
 - A corrupção no poder público é mais grave que os pequenos atos de corrupção no dia a dia?
 - O corrupto e o corruptor devem ser legalmente punidos pelo mesmo crime?
 - Comprar produtos pirata é tão corrupto quanto vendê-los?
 - Comprar e consumir álcool quando não se tem a idade permitida é um ato de corrupção?
 - A corrupção faz parte da cultura brasileira?
 - Campanhas contra corrupção dão resultado?
 - A ética é uma forma de combater a corrupção?

2. Informando-se sobre o tema e compartilhando as descobertas com a turma

- a) Pesquise outros textos que falem sobre corrupção e sobre ética na vida pública e privada. Troque com colegas os textos pesquisados sobre o mesmo recorte escolhido por você para ampliar seu conhecimento a respeito do tema.
- b) Durante a leitura dos textos, anote dados, estatísticas, exemplos, citações de especialistas e outros argumentos que poderão ser utilizados no texto.
- c) Finalmente, mediante as reflexões promovidas pelas leituras que você fez, decida:

- I. O que você pensa sobre o tema escolhido? Qual será a posição que você vai assumir?
- II. Das informações coletadas, quais podem ser usadas para a sua argumentação? Esboce ao menos três argumentos a favor e três argumentos contra, que você poderá refutar, se desejar.
- III. Compartilhe com a turma as suas anotações e ouça as contribuições do(s) colegas.

3. Esboçando o seu artigo de opinião

- a) A partir de agora você vai trabalhar **individualmente**. Até aqui, você já definiu seu **ponto de vista** (sua **tese**) diante da questão polêmica e preparou uma lista de **argumentos** que podem sustentar sua posição.
- b) Em uma folha de rascunho, faça um quadro como este abaixo e preencha-o com o que você pretende escrever em cada parte de seu artigo.

Contextualização (Introdução)	
Apresentação da tese	
Apresentação de argumentos e contra-argumentos (Desenvolvimento)	
Conclusão	

- c) Lembre-se de que a introdução deve cativar a atenção do público-alvo, mencionando fatos que sejam de seu conhecimento ou que estejam próximos de sua vivência.

4. Produzindo o artigo

- a) Com base no planejamento, escreva seu artigo, seguindo os critérios da ficha de apoio à produção e avaliação do artigo de opinião.
- b) Lembre-se de que você pode adotar movimentos argumentativos de **sustentação**, **refutação** ou **negociação**, sempre considerando outras vozes contrárias ou favoráveis ao seu ponto de vista e dialogando com elas.
- c) Não se esqueça de utilizar conjunções e outros **conectores** que deixem clara a **relação de sentido** entre as frases e os parágrafos do texto.
- d) Escolha **adjetivos** e **advérbios** com cuidado, a fim de reforçar seu posicionamento (modalização).
- e) Use **perguntas retóricas** para deixar o texto persuasivo.
- f) Escolha um **título** atraente para seu artigo.

Avaliando

- a) Releia seu artigo e avalie-o de acordo com a ficha de apoio à produção e avaliação do artigo de opinião.

3. Esboçando o seu artigo de opinião

A preparação do esboço é uma forma de enfatizar a importância da etapa de planificação das ideias selecionadas para a produção de textos. É nesse momento do processo que os(as) estudantes podem pensar na progressão e na continuidade do texto: na ordem em que as informações/os argumentos serão apresentados, tendo em vista a intenção de dar maior ênfase para este ou para aquele argumento ou informação ou de utilizar os movimentos argumentativos pretendidos.

Dada a importância desse momento, planeje ao menos uma aula em que você possa mediar a planificação, chamando a atenção para esses aspectos com perguntas do tipo: Qual informação/argumento você acha que vai ser importante apresentar primeiro? E se você quiser criar um movimento de refutação? Qual teria que ser usado primeiro? Esse tipo de argumento é o mais adequado para tentar convencer o leitor ou um argumento de autoridade seria melhor? Você acha que os argumentos que selecionou são coerentes com o que você delineou como conclusão?

Com uma planificação bem-feita, os(as) estudantes passarão para a textualização de forma mais segura, podendo focar mais os recursos de “costuras” do texto.

4. Produzindo o artigo

Oriente os estudantes a utilizarem desde o princípio da textualização, a ficha de critérios, de modo que se orientem por ela ao longo de todo o processo de escrita e revisão processual, checando continuamente se o texto em produção está se “desenhando” conforme os critérios de acordo com os quais seus textos serão avaliados.

Avaliando

Assim que finalizarem a produção, promova grupos de trabalho para revisarem os textos uns dos outros. Esses grupos podem ser organizados pelas temáticas escolhidas e em cada um deles podem ser formadas duplas de trabalho, ou você pode propor a formação de duplas de estudantes com conhecimentos heterogêneos.

5. Produzindo e fazendo circular o livro de artigos de opinião

Caso os(as) estudantes optem pela publicação dos artigos, discuta com eles(as) a possibilidade de abrirem um canal de interação com os leitores. Se houver essa possibilidade, será importante combinar com eles(as) a elaboração de um texto de introdução enfatizando a importância de que as opiniões sejam expressas de forma respeitosa, visando à promoção de uma cultura da paz e ao combate aos discursos de ódio. Caso os artigos circulem em *blogs* ou *sites* da escola e sejam acompanhados por fotos dos autores, será necessário ter a autorização dos responsáveis para a divulgação das imagens.

PRODUZINDO O TEXTO

- b) Troque seu artigo com o de um(a) colega. Avalie o texto dele(a) a partir dos mesmos critérios.
- c) Revise seu artigo de acordo com a avaliação do(a) colega.

Ficha de apoio à produção e avaliação do artigo de opinião

O texto de opinião atendeu aos critérios de:

1. Adequação à proposta

- O artigo toma uma posição diante de uma das questões polêmicas propostas?

2. Adequação às características estudadas do gênero

- a) O artigo contextualiza o tema abordado, apresenta claramente seu ponto de vista (tese), desenvolve-o com argumentos e traz uma conclusão coerente?
- b) Foi apresentado mais de um argumento?
- c) O artigo apoia-se em mais de um tipo de argumento (autoridade, comprovação, princípio, exemplificação, causa/consequência)?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

- a) Foram usadas conjunções e outros conectores que mostram a relação de sentido entre ideias e parágrafos do texto?
- b) As palavras (sobretudo adjetivos e advérbios) foram escolhidas a fim de marcar o posicionamento do(a) autor(a)?

4. Uso das regras e convenções da gramática normativa

- a) O texto utiliza adequadamente os sinais de pontuação?
- b) Foram respeitadas as regras de concordância entre as palavras?
- c) O texto está correto em relação à ortografia?

5. Produzindo e fazendo circular o livro de artigos de opinião

- a) Junte seu texto com o dos(as) colegas para produzir o livro com os artigos de opinião.
- b) Depois que todos os artigos da turma estiverem revisados e finalizados, vocês deverão encaderná-los num volume que ficará disponível na biblioteca da escola ou poderá ser emprestado e levado para casa.
- c) Se sua classe ou você tiver um *blog*, os artigos também poderão ser publicados lá para todo mundo ler. Comunique aos(as) autores(as) dos textos (os/as colegas) e ao(a) professor(a) antes de tornar os textos públicos.

Campanha contra corrupção e em defesa da ética

Chegou o momento de decidir com a turma se vocês vão aderir à ideia de articular a esse trabalho a criação de uma campanha de combate à corrupção ou em defesa da ética em todos os setores da vida.

Lembrem-se de seguir todos os passos previstos para a produção de textos como esse, levando em conta o que aprenderam em anos anteriores sobre os gêneros de propaganda e publicidade:

1. Definir as **condições de produção**: o que será produzido, para quem, com que finalidade, onde vai circular.

2. Realizar as ações previstas no **Como fazer**, decidindo os tipos de peça que serão produzidos, considerando onde vão circular; pensando nos recursos que serão utilizados e nas etapas de produção, que envolvem (1) planejar toda a campanha com a turma; (2) desenvolver as ideias das peças publicitárias em esboços ou roteiros (no caso de *spots* ou vídeos); (3) apresentá-los à turma, avaliar e colaborar com os ajustes; (4) editar o material; (5) fazê-lo circular.

A turma poderá, ainda, avaliar o impacto da campanha realizando uma enquete de opinião.

Vale a pena conhecer e se engajar!

Você sabia que todo cidadão tem o direito de propor ideias para novas leis e também de votar pelo apoio ou recusa dessas ideias? Um dos canais que possibilitam isso é o portal **e-Cidadania**, que você já conheceu em um dos textos sugeridos no Anexo Textos de apoio desse capítulo. Se você ainda não navegou pelo *site*, sugerimos que faça isso agora, conhecendo especialmente as seções **Ideia Legislativa** e **Consulta Pública**, que aparecem logo na página inicial do portal ou que podem ser acessadas nestas abas em destaque.

No portal, também há um material educativo organizado em oficinas, com apoio de textos e vídeos. Além de explicar muito sobre como atuam os Três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), orienta os(as) estudantes sobre como atuar no canal, propondo ideias para novas leis.

O material educativo apresenta o título "OFICINA LEGISLATIVA" e o subtítulo "INCENTIVE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA A PARTIR DA SALA DE AULA". Abaixo, há duas abas destacadas: "NA ESCOLA" com um ícone de lâmpada e "NA FACULDADE" com um ícone de graduação. No centro, há uma imagem de uma cartolina com o texto "O que é a Oficina Legislativa? QUE É A OFICINA LEGISLATIVA?" e o logo do e-Cidadania. À direita, há uma verticalização de texto: "REPRODUÇÃO SEM FIM FEDERAL".

Depois de cerca de duas semanas da divulgação da campanha, oriente-os a realizarem uma enquete na escola e/ou na comunidade, caso a campanha tenha sido estendida para fora da escola. A enquete deve ser única e as questões também devem ser elaboradas coletivamente, negociadas no grupo. Proponha que definam o número de entrevistados para a coleta de dados, combine o tempo para a aplicação e, finalmente, promova a discussão dos dados. A enquete pode ser realizada pelos aplicativos gratuitos disponíveis no mercado.

Vale a pena conhecer e se engajar!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP22, EF89LP12, EF89LP18, EF89LP19, EF89LP20, EF89LP22)

Antes de propor que os(as) estudantes realizem o proposto neste boxe, faça um reconhecimento detalhado do *site* e-Cidadania e planeje uma navegação orientada por ele. Você pode promover um momento coletivo para isso, seguido de organização dos grupos para realizarem o que está proposto no roteiro de perguntas (1 a 5).

A questão 6 propõe que os(as) estudantes elaborem uma ideia legislativa para publicar no canal. Para tanto, promova uma discussão coletiva, orientando o processo. Inicie por sugerir o levantamento de questões polêmicas relacionadas ao tema – que podem ter inspiração nos artigos produzidos. Em seguida, oriente a votação para chegarem à escolha de uma única questão a partir da qual a ideia legislativa será elaborada. Para esse processo, avalie a possibilidade de utilizar o material das Oficinas, disponível no *site*. Esse material é composto de atividades para os(as) estudantes e de orientações para o(a) professor(a).

Recomendamos que a elaboração do esboço da ideia legislativa seja feita primeiramente em grupos, compartilhada posteriormente com a turma, que deverá negociar o esboço que afinal será a base da redação da ideia legislativa. Essa redação deverá ser realizada coletivamente, tendo você como o escriba do texto que será ditado pela turma. Será importante promover uma revisão final, para garantir que o texto a ser publicado esteja livre de inadequações quanto ao uso da língua mais formal e das regras da gramática normativa.

Com a turma, proceda à publicação da ideia legislativa e combine as formas de divulgação da proposta para que a ideia tenha o maior número de adesão possível, no prazo definido. Acompanhe com eles(as) a evolução do número de adesão e discutam estratégias para conseguir mais votos à ideia.

No final do prazo definido para a validade da ideia legislativa, avaliem os resultados obtidos.

Campanha contra corrupção e em defesa da ética

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP09, EF89LP11)

Professor(a), caso a turma decida por realizar a campanha, retome a atividade de investigação das campanhas, que realizaram nesse capítulo e relembre os tipos de peças publicitárias que poderão escolher fazer, considerando as diferentes mídias. Caso tenham utilizado a nossa coleção em anos anteriores, relembre-os das campanhas feitas em especial no 6º e no 7º anos.

Proponha que a turma toda realize uma única campanha, escolhendo um único *slogan* e, a partir dele, planejem diferentes peças. Depois das decisões no coletivo, você pode propor que se organizem em grupos e cada um fique responsável por desenvolver uma peça diferente. Será importante que os grupos apresentem e discutam com a turma os seus esboços, antes de finalizarem as peças, de modo que todos acompanhem o processo de produção e sejam corresponsáveis pelo resultado final. Lembre-os da importância de cuidar dos direitos de imagem, caso utilizem imagens de pessoas dos grupos ou de terceiros.

PRODUZINDO O TEXTO

Depois de toda a discussão feita neste capítulo, da pesquisa que você realizou para produzir o seu artigo de opinião sobre ética e corrupção, o que acha de você e sua turma proporem uma ideia para uma nova lei a respeito?

1. Sob a orientação do(a) professor(a), investigue **ideias legislativas** que tenham relação com **corrupção**. Clique em “ver mais eventos”, localize esse ícone e clique sobre ele. Será aberta uma página na qual você poderá fazer uma busca de temas/assuntos que foram objeto de ideias para novas leis. Faça uma busca com a palavra-chave “corrupção” e conheça as últimas ideias sobre o tema. Depois de conhecê-las, verifique a adesão do público à ideia. De acordo com as regras do canal, para uma ideia legislativa ir adiante é preciso alcançar 20 mil votos de apoio dos cidadãos.
2. Avalie a proposta mais votada. Como o texto se organizou? Como iniciou a proposta? Que argumentos apresentou para justificá-la? Como foi finalizado o texto?
3. Em seguida, avalie uma proposta que você considera que merecia ter recebido mais votos e pense se seria possível argumentar melhor em favor dela.
4. Aproveite esse momento de reconhecimento e análise das propostas e vote naquelas em que acredita e que ainda estão em andamento.
5. Apresente suas considerações na discussão coletiva.
6. Sob a orientação do(a) professor(a), organize-se com a turma para elaborar uma **ideia legislativa** e publicar no canal.

Lembre-se de que, durante as discussões e o debate deliberativo para a escolha e redação final da ideia legislativa, você poderá utilizar todos os saberes que construiu sobre argumentação para se posicionar e defender seu ponto de vista, respeitando os turnos dos colegas e os diferentes pontos de vista, bem como as demais regras de participação definidas previamente com a turma. Será uma excelente oportunidade para uma participação ética!

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Volte a discutir com os(as) colegas as possibilidades de respostas às questões apresentadas na abertura:

1. O que é ética e qual a sua importância para o convívio social?
2. Qual é a relação entre ética, liberdade e moral?
3. Como a ética pode nos guiar tanto nas atitudes do dia a dia quanto nas tomadas de decisão na esfera pública?
4. Como podemos defender um ponto de vista a respeito desses temas em um texto?

Capítulo

8

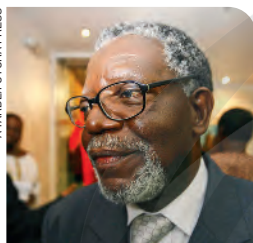
Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira

Observe a fotografia a seguir e leia o trecho de entrevista do professor Kabengele Munanga e o poema de Cuti. Reflita sobre o que você sabe, pensa e sente a respeito desses textos e sobre as relações que você estabelece entre eles.



Apresentação do Grupo Cultural Jongu da Serrinha, cuja sede se situa em Madureira, Rio de Janeiro. O jongo, ou caxambu, é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. Ele veio para o Brasil com nossos ancestrais bantos, trazidos à força para serem aqui escravizados.

Quem é?



O professor em 2008.

O professor **Kabengele Munanga** (1940-) nasceu na República Democrática do Congo. Possui graduação em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras, e atua principalmente nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil.

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

(EF09LP04), (EF09LP07), (EF09LP11), (EF08LP09), (EF67LP23), (EF89LP24), (EF89LP26), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP37), (EF69LP09), (EF69LP21), (EF69LP29), (EF69LP32), (EF69LP37), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56)

Tema contemporâneo transversal

Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Abertura do capítulo

Neste capítulo, os(as) estudantes poderão: construir o conceito de africanidades; refletir sobre sua presença em práticas de linguagem da esfera artístico-literária na cultura brasileira; ampliar o conhecimento sobre a poesia e o ritmo que expressam africanidades na música brasileira; pesquisar e conhecer propostas musicais com essa temática; produzir colaborativamente um programa de rádio, difundindo com protagonismo a cultura musical afro-brasileira.

Sugerimos que você convide dois(duas) estudantes para prepararem previamente uma declamação do poema “Frequência”, de Cuti. Eles(as) podem alternar a declamação dos versos, com especial atenção à construção do ritmo e à valorização das assonâncias e aliterações. Combine uma voz mais grave e uma voz mais aguda, como na combinação de tambores do jongo. Nos versos “tambor tão bom teu som / tam-tam batuque atã o teu doce poema”, eles(as) podem fazer um coro. Dessa maneira, poderão ter mais protagonismo no momento da aula, oferecendo uma leitura modelar e significativa para os(as) demais colegas. Sugerimos que você explore colaborativamente com a turma os três textos (fotografia com cena do jongo, excerto de entrevista com o conceito africanidades e o poema de Cuti), apoiando-se nas questões de **Converse com a turma**, dentre outras que você julgar serem relevantes.

Converse com a turma

1. Espera-se que os(as) estudantes compreendam, na metáfora do rosto único, a comunidade cultural que a África oferece ao mundo.

2. Espera-se que os(as) estudantes percebam que o enquadramento feito dá destaque ao corpo em movimento, muito especialmente à ginga da jongueira, e que esses efeitos são reforçados pela concentração de mais luz no tecido da saia. Professor(a), se achar oportuno, destaque para a turma que foi usado um plano médio, que permite focar os corpos inteiros na roda, em altura de contra-plongée (de baixo para cima), o que dá efeito de alongamento da dimensão da saia, e em uma angulação de perfil, o que acentua a sensação de giro e movimentação do corpo.

Clipe

Africanidade: um rosto cultural para nos (re)conhecermos

“Intuição global de vida concreta africana, análise das obras, das instituições, das ideias, visões de mundo, reivindicação da negritude, ação política do pan-africanismo convergem para o mesmo fato: a África ao sul do Saara é culturalmente uma. Essa comunidade cultural é a africanidade, ou seja, a configuração própria à África de diversas tradições que podemos encontrar paralelamente alhures. Todos os rostos humanos são constituídos dos mesmos componentes: narizes, olhos, lábios, podem ser encontrados idênticos em diversos rostos; mas a combinação desses traços idênticos forma o rosto único. A africanidade é esse rosto cultural único que a África oferece ao mundo.”

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, p. 36-37.

Frequência

O som que nos irmana
o som que nos aquece
o som que nos reveste
de coragem pra vencer
tambor tão bom teu som
tam-tam batuque atã o teu doce poema
é toque é canto e dança
é lança é luta é gol
é vinda de Cabinda
do Golfo de Benin
é chuva de esperança
o sono no capim
a noite palpitando
mil sóis dentro de mim

CUTI. *Frequência. Batuque de tocaia*. São Paulo: Ed. do Autor, 1982. p. 38.

Converse com a turma

1. O que é o conceito de africanidades na definição de Kabengele?
2. Ao observar a imagem da apresentação do Grupo Cultural Jongo da Serrinha, tente imaginar onde o fotógrafo posicionou a câmera para tirar a fotografia. O que ganha destaque nela graças a esse enquadramento e à captação da luz?

Quem é?



O escritor em 2015.

Luiz Silva, o **Cuti**, nasceu em Ourinhos, em 1951, e é um escritor, poeta e dramaturgo brasileiro.

Em 1978, foi um dos criadores do jornal literário **Jornegro** e da série de antologias **Cadernos Negros**. Participou da fundação do grupo Quilombhoje, formado com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura.

Glossário

Cabinda: pessoa que pertence aos cabindas ou cambindas, grupo banto que vive na região de Cabinda, em Angola, país do continente africano.

Golfo de Benin: o golfo de Benin, baía de Benin ou enseada de Benin é uma baía que se estende ao longo da costa da África Ocidental por cerca de 640 km desde o cabo Saint Paul, em Gana, até a foz do rio Níger, na Nigéria. Foi um dos locais do comércio de negros para escravidão entre os séculos XVI e XIX.

3. Você conhece a prática cultural representada na fotografia? O que sabe sobre ela? Que relações você estabelece entre ela e o conceito de africanidades?
4. A palavra **frequência** indica a regularidade de uma ação, como neste uso: “Com que frequência você lê poemas?”. E, segundo estudos da Física, sons com frequências diferentes provocam diferentes sensações auditivas.
 - No poema, a frequência pode ser compreendida como uma metáfora das relações que temos com determinados sons e como os percebemos. Que sons são esses e a que remetem? Estabeleça relações com o conceito de africanidades.
5. Pense nas práticas de linguagens que fazem parte de sua vida. Em quais delas você reconhece africanidades?
6. Considere os gêneros musicais que você costuma ouvir. Em quais você considera que há marcas da cultura africana? Por quê?
7. Na sua opinião, é importante ampliarmos a percepção das africanidades na nossa cultura? Por quê?

O que você poderá aprender

1. Como a poesia e o ritmo de práticas da cultura de tradição oral africana podem estar na música brasileira?
2. Que compositores(as) e cantores(as) representantes das africanidades vale a pena conhecer?
3. Como difundir, com protagonismo, esses conhecimentos, por meio da produção colaborativa de programa de rádio para a comunidade escolar e outros públicos interessados?

Leitura 1

Você lerá a seguir a biografia de Clementina de Jesus, publicada no site do Museu Afro Brasil. Durante a leitura, busque refletir sobre as africanidades presentes na vida da artista, as práticas e pesosas que contribuíram para ela dar mais visibilidade à música brasileira e a importância da música de Clementina para a formação das novas gerações.

Enquadramento

Enquadrar é decidir o que faz parte da cena e determinar, por plano, altura e ângulo, o modo como o(a) espectador(a) perceberá o que está sendo mostrado. Essas escolhas contribuem para os efeitos de sentidos da fotografia.

Clipe

De acordo com os estudos da Física, **frequência** é uma das características mais importantes de uma onda; onda, por sua vez, é uma perturbação que se propaga no espaço ou em qualquer outro meio. A frequência indica o número de oscilações completas que a onda realiza em determinado intervalo de tempo. As ondas sonoras de maior frequência são percebidas como sons agudos e as de menor frequência como sons graves.

3. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Resposta pessoal. Dialogando com os saberes da turma, destaque como essa é uma das práticas culturais que herdamos da cultura africana. Professor(a), se em seu território houver comunidade de jongueiros, essa é uma ótima oportunidade para destacar essa presença na cultura local.

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP32, EF69LP44)

Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora. Dialogando com as contribuições dos(as) estudantes, faça, se necessário, intervenções que os(as) ajudem a perceberem como o ritmo sugerido pelo poema, o uso da anáfora, a onomatopeia e a sinestesia, conhecimentos que eles já construíram, concorrem para a presença de sons e sensações da batida dos tambores no cotidiano do eu lírico: “é toque é canto e dança / é lança é luta é gol”, “é chuva de esperança / o sono no capim / a noite palpitando”. Assim, a frequência metaforicamente pode ser compreendida como a capacidade de perceber essas vibrações sonoras na vida e seus sentidos. A referência à africanidade desses sons é claramente feita no poema: “é vinda de Cabinda / do Golfo de Benin”.

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Resposta pessoal.

6. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)

Resposta pessoal.

7. Resposta pessoal. Professor(a), essa questão é uma oportunidade para você, em diálogo com as opiniões dos(as) estudantes, trazer a dimensão de como o fato de não conhecer alimenta preconceitos e estereótipos. Reflita com a turma especialmente sobre as formas de violência e de imposição cultural ocorridas no nosso processo de colonização, e como importa para as novas gerações buscar refletir sobre isso, ressignificando a grande presença das africanidades em seus processos identitários.

Leitura 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

O texto apresentado é biográfico e será lido pela turma com a finalidade de conhecer, de modo resumido, a trajetória de vida de Clementina de Jesus e as práticas e os atores que deram à sua arte pertença às africanidades. Assim, aqui não importa a abordagem aprofundada do gênero biografia, mas o uso do texto para a construção de conhecimentos prévios relevantes para a apreciação qualificada do trabalho da artista. Por essa razão, nessa leitura não haverá exploração do texto por meio das seções **Primeiras impressões** e **O texto em construção**. Sugerimos que a leitura seja feita de modo compartilhado, com a participação dos(as) estudantes que desejarem colaborar, sem a necessidade de preparo prévio, seguida da discussão das questões em **Converse com a turma**, as quais objetivam promover trocas sobre a compreensão geral do texto e reflexões acerca da trajetória da artista.

Clementina de Jesus (Valença, RJ, 1901 – Rio de Janeiro, RJ, 1987)

Sambista fluminense, dona de uma voz inconfundível, potente e ancestral, Clementina de Jesus foi a síntese do Brasil, expressão de um país de forte herança africana e de singular formação religiosa. Conhecida como Rainha Quelé, carregava consigo os **banzos** de seus ancestrais, transformados em cantos, encantos e segredos nos jongos, no **partido-alto** e nas **curimbas** que cantava. Diferentemente das conhecidas e famosas “divas do rádio” que brilharam na primeira metade do século XX, a cantora negra tinha um timbre de voz grave, mas com grande extensão, e um repertório de músicas afro-brasileiras tradicionais.

Nascida na cidade de Valença (RJ), região do Vale do Paraíba, tradicional reduto de **jongueiros**, Clementina era filha da parteira Amélia de Jesus dos Santos e de Paulo Batista dos Santos, capoeira e violeiro da região. Uma de suas avós chamava-se Teresa Mina. A pequena Clementina viveu a infância na cidade natal, ouvindo sua mãe cantar enquanto lavava as roupas à beira do rio. Assim foi guardando na memória tesouros que mais tarde gravaria em discos. Aos sete anos veio com a família para a cidade do Rio de Janeiro, bairro de Oswaldo Cruz, onde mais tarde surgiria a tradicional Escola de Samba Portela. Lá frequentou em regime semi-interno o Orfanato Santo Antônio e “Cresceu assim num misticismo estranho: vendo a mãe rezar em **jejê nagô** e cantar num dialeto provavelmente iorubano, e ao mesmo tempo apegada à crença católica.” (Hermínio Bello de Carvalho)

Até os quinze anos, Clementina participou do grupo de Folia de Reis de seu João Cartolinha, renomado mestre da região. Foi João quem levou a moça para o Bloco As Moreninhas das Campinas, embrião da Escola de Samba Portela, onde ocorriam rodas de samba e onde Clementina conheceu grandes **bambas** como Paulo da Portela, Claudionor e Ismael Silva. Nesse tempo, a voz de Clementina já chamava a atenção e ela foi convidada por Heitor dos Prazeres para ensaiar suas **pastoras**, o que fez durante muitos anos. Casou-se com Albino Pé Grande e foi morar no Morro da Mangueira, de onde não saiu mais. Ao longo destes anos Clementina trabalhou como lavadeira e empregada doméstica. Sua atividade de cantora ela exercia sem intenção de fazer-se profissional, cantava porque preciso era cantar, por prazer, por alegria.

HIPOLITO PEREIRA/AGÊNCIA O GLOBO



A cantora em foto de 1984.

Glossário

Banzos: sentimentos profundos de tristeza e saudade experimentados pelos homens e mulheres trazidos à força da África.

Partido-alto: antiga espécie de samba, cantado de improviso e dançado em roda.

Curimbas: músicas cantadas para os Orixás.

Jongueiros: aqueles que dançam e/ou cantam jongos.

Jejê nagô: diz-se de cerimônia, liturgia, ritual etc. que apresenta características comuns a jejes e nagôs (iorubanos); que tem elementos desses dois grupos étnicos.

Iorubano: referente a um povo proveniente da região do Golfo da Guiné, no continente africano.

Bambas: na linguagem dos sambistas, indivíduo que sabe cantar bem os sambas; sambista nato.

Pastoras: como eram chamadas as mulheres que se apresentavam com Heitor dos Prazeres em suas apresentações.

A carreira profissional de Clementina de Jesus como cantora começou aos 63 anos, depois que o produtor e compositor Hermínio Bello de Carvalho a encontrou na **festa da Penha** em 1963, quando ela cantava na Taberna da Glória. Hermínio ficou fascinado pela sambista e quando a reencontrou, na inauguração do restaurante Zicartola, passou a ensaiá-la em sua casa, preparando-a para o espetáculo *Rosa de Ouro*, *show* que a consagraria. Participavam do *show*, além de Clementina de Jesus e da cantora Aracy Côrtes, diversos sambistas das Escolas de Samba cariocas, entre os quais os ainda desconhecidos Paulinho da Viola e Elton Medeiros. A crítica foi unânime em exaltar Clementina e seu desempenho, tanto no *show* quanto nos dois **LPs** gravados ao vivo, as primeiras gravações da cantora. Nos anos seguintes Clementina participou dos discos *Mudando de conversa*, *Fala Mangueira!* e *Gente da antiga*, este último um disco **antológico** da música brasileira, ao lado de João da Baiana e Pixinguinha. No continente africano, participou do encontro das artes negras de Dakar em 1966, ao lado de outros bambas como Martinho da Vila e artistas como Rubem Valentin. Clementina foi o maior sucesso do festival e grande destaque. Ao final do *show* da cantora as pessoas invadiam o palco para abraçá-la, contou Sérgio Cabral. Também no mesmo ano ela representou a música brasileira no festival de cinema de Cannes, na França.

Naquele mesmo ano de 1966, Clementina gravou seu primeiro disco solo, intitulado *Clementina de Jesus*, com repertório de jongo, **curima**, sambas e partido-alto. A capacidade de Clementina de transmitir poderosa emoção através do canto chamou a atenção dos críticos, que, de novo, renderam-se aos encantos de sua voz. Também Milton Nascimento, fascinado pelo banzo de Clementina, convidou a cantora para participar de seu disco chamado *Milagre dos Peixes* gravando a excepcional faixa *Escravos de Jó*.

Ao todo a cantora gravou 13 LPs entre álbuns solos e participações em álbuns coletivos, com destaque para o disco *O Canto dos Escravos*, composto de **vissungos** de escravos da região de Diamantina, recolhidos por Aires da Mata Machado. Unanimidade entre a crítica, Clementina foi louvada como elo entre África e Brasil, tendo sido reverenciada por grandes nomes da música brasileira, como Elis Regina, João Nogueira, Clara Nunes, Caetano Veloso, Maria Bethânia e João Bosco. Todos a tratavam com muito carinho, inclusive alguns a chamavam carinhosamente de mãe Clementina. O sambista Candeia compôs um samba

Glossário

Festa da Penha: festa tradicional em homenagem à Nossa Senhora da Penha, que ocorre na Arquidiocese do Rio de Janeiro desde 1635.

LPs: sigla de *long-play*, como era chamado o disco produzido com vinil a partir da década de 1950 e que reunia, em cada álbum, várias canções de um(a) mesmo(a) artista ou grupo. Foi sendo substituído, a partir do final de 1980, pela música digital veiculada em CDs (*compact disc*), MP3 e *streaming*.

Antológico: que merece ser lembrado, memorável, notável.

Curima: variação de *cuimba*, compreende o canto e os instrumentos musicais de percussão com que se homenageiam ou se evocam as entidades nos cultos afro-brasileiros.

Vissungos: cantos entoados em versos ritmados que originalmente foram trazidos da África para o Brasil pelos(as) negros(as) escravizados(as) e que atualmente apresentam um português que foi se fazendo, entre outros fatores, de contribuições dos diferentes idiomas africanos.



SIMONE ZIASCHIARUOVO DA EDITORA

Vale a pena conhecer!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Professor(a), essa é mais uma oportunidade de os estudantes operacionalizarem aprendizagens que tiveram em relação a exposições virtuais e para navegarem com autonomia pelos conteúdos digitais disponibilizados no *site* do Museu Afro Brasil. Considere também a possibilidade de os estudantes fazerem a visitação orientada em duplas, em espaços e tempos da escola.

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes percebam que ele apoiou sua profissionalização como cantora, preparando-a para participar de *shows* e gravar seus primeiros LPs. Professor(a), com base nas contribuições dos(as) estudantes, destaque a relevância desse(a) profissional para quem quer se lançar na música e discuta com eles(as) perfis e competências necessários para ser um(a) bom(boa) produtor(a), como a capacidade que marca o trabalho de Hermínio de andar por comunidades e bares, buscando conhecer artistas anônimos, como era Clementina até então. Destaque como hoje a internet mudou bastante essa condição, com muitos(as) artistas divulgando de forma independente seu trabalho, facilitando as descobertas dos(as) produtores(as) musicais.

3. Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal.

5. Resposta pessoal.

6. Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com os conhecimentos da turma, problematize de que modo acontece a distribuição dos bens culturais, com certa homogeneização de artistas e estilos em um grande número de canais de rádios, e como, por outro lado, com a internet, cada vez mais as pessoas podem conhecer outras propostas musicais, curtindo canais das redes sociais ou criando seu próprio canal.

em homenagem à Rainha Quelé chamado “Partido Clementina de Jesus”, que a cantora gravou ao lado de Clara Nunes em 1977 no LP *As Forças da Natureza*.

Em 1983 houve uma grande homenagem à cantora no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com participação de grandes sambistas como Paulinho da Viola, Beth Carvalho e João Nogueira. Clementina faleceu vítima de derrame em Inhaúma, Rio de Janeiro, no ano de 1987, aos oitenta e seis anos.

Museu Afro Brasil. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/clementina-de-jesus>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Converse com a turma

Discuta as questões a seguir. Traga seu ponto de vista com clareza e procure dialogar com os(as) colegas, comentando as respostas deles(as), trazendo mais questões, entre outras possibilidades.

1. O que mais chamou sua atenção na história de vida de Clementina de Jesus? Por quê?
2. Você sabe o que faz um(a) produtor(a) musical? Que importância Hermínio Bello de Carvalho teve para a divulgação do trabalho de Clementina de Jesus?
3. O que você já conhece das práticas de tradição africana que fizeram parte da experiência de vida de Clementina: jongo, vissungos, curimbas?
4. Dos(as) artistas com quem ela gravou e cantou, qual(is) você conhece ou de qual(is) já ouviu falar?
5. Que importância você atribui a conhecer o trabalho musical de Clementina de Jesus?
6. Onde imagina que as músicas como as de Clementina de Jesus podem ser encontradas para ser ouvidas?

Leitura 2

Você lerá a seguir um trecho de um artigo acadêmico sobre uma das heranças culturais de nossos ancestrais africanos: os vissungos. Durante a leitura, realize no caderno um mapa conceitual, resumindo e relacionando as principais informações trazidas pelo texto.

168

Vale a pena conhecer!



Museu Afro Brasil. São Paulo (SP), 2020.

“Sabia que é possível ver virtualmente algumas exposições em cartaz do Museu Afro Brasil? Isso ocorre porque o equipamento cultural do estado fez uma parceria com o Google Cultural Institute e agora conta com a ferramenta Street View, por meio da qual estão expostas virtualmente parte das obras em cartaz.

[...]

Em destaque estão a mostra fotográfica ‘Espírito da África – os Reis Africanos’, clicada por Alfred Weidinger, e a exposição ‘O Banzo, o Amor e a Cozinha de Casa’, com obras de Sidney Amaral.

A ferramenta também permite ao internauta navegar pelos 10 mil m² de área expositiva do Museu, verificando os destaques que ocupam os três pisos do Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, e situado dentro do Parque Ibirapuera, na capital paulista.”

[Acesse <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>.]

Museu Afro Brasil. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/faca-uma-visita-virtual-ao-museu-afro-brasil-1/>. Acesso em: 4 maio 2022.

Leitura 2

Nesta seção, serão lidos colaborativamente dois textos poéticos: a letra de um vissungo e a de um ponto de jongo; ambos entraram na memória musical brasileira graças ao trabalho de Clementina de Jesus. Na perspectiva dos multiletramentos, é bastante importante que você, como atividade complementar a esta aqui proposta, providencie recursos para a turma ouvir as interpretações de Clementina e promova a percepção de como os recursos expressivos da música se integram aos versos, na expressão de experiências vivenciadas pelos(as) negros(as) escravizados(as) no Brasil colonial. Para localizar as canções na internet, sugerimos que combine as seguintes palavras-chave de busca no navegador da internet: “Muriquinho piquinino” + “Clementina de Jesus” + “interpretação”; “Cangoma” + “interpretação” + “Clementina de Jesus”. Como experiência de oralidade, seria altamente interessante que você também convidasse a turma para cantar os versos, construindo o ritmo com palmas.

O que são os vissungos?

No início do século XVIII, no período colonial, enquanto realizavam o “trabalho” forçado na mineração do ouro, os(as) negros(as) cantavam versos ritmados, os vissungos, em um português que foi se fazendo, entre outros fatores, de contribuições dos diferentes idiomas africanos e dando ao português brasileiro contornos bem diferentes do português falado em Portugal.

Em pesquisa sobre os vissungos, o antropólogo e professor José Jorge de Carvalho não usa a categoria “cantos de trabalho”. Para ele, “se tivermos em mente que as pessoas que os cantavam estavam no exercício de suas atividades sob severa coerção física, ao chamá-los de ‘cantos de trabalho’ dificilmente estaríamos refletindo o ponto de vista do sujeito que cantava”. E por isso define os vissungos como “cantos de força”.¹

Ainda segundo o pesquisador, “após o declínio da mineração naquela região, o vissungo tornou-se uma tradição de canto ritual, na qual o trabalho real na mineração de ouro era dramatizado numa ocasião de esforço comunitário”. Ou seja, cantar esses versos passou a ser uma forma de lembrar e celebrar a força conjunta, quando era preciso em um trabalho coletivo.

Provavelmente, esses cantos eram feitos em base rítmica composta de um trio de tambores, tocando três padrões distintos, entrelaçados.

Nos anos 1980 do século XX, Tia Doca da Portela (pastora da Velha Guarda), Geraldo Filme (o primeiro nome do samba paulista) e a Rainha Quelé, Clementina de Jesus, gravaram em um LP, pela Eldorado, doze vissungos, com direção musical de Marcus Vinícius e percussão de Papete. O álbum recebeu o nome de **O canto dos escravos**.

Você lerá a seguir a letra de um vissungo que foi cantado por Clementina de Jesus no álbum **O canto dos escravos**. Ela está escrita com marcas da variação linguística, usando termos de línguas africanas do grupo banto, que africanizaram o português falado no Brasil, contribuindo para que ele se diferenciasse do que é falado em Portugal. Descendentes dos(as) negros(as) escravizados(as) que trabalhavam nas minas nas regiões do Sero e Diamantina atualizaram para o português contemporâneo o resumo do enredo narrado pelos versos: O pequeno menino (Muriquinho piquinino), com a trouxa de roupas nas costas (de quiçamba na cacunda), vai para o quilombo do Dumbá.

1. CARVALHO, José Jorge de. **Um panorama da música afro-brasileira**: Parte 1 – Dos gêneros tradicionais aos primórdios do samba. Série Antropologia, Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2000.

Clipe

Dentre as muitas línguas negro-africanas que foram faladas no Brasil, destacam-se as que pertencem ao grupo linguístico banto. São línguas muito semelhantes entre si e faladas em muitos países africanos. Se quiser aprender mais sobre isso, não deixe de consultar o artigo de divulgação de pesquisa na Galeria deste capítulo.

Vale a pena ouvir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Avalie a oportunidade de ouvir o programa coletivamente, com pausa de apreciação para que a turma possa comentar as informações trazidas pelo programa e, especialmente, apreciar a interpretação dos vissungos.

A seguir, você lerá os versos de um vissungo. Procure, com apoio do(a) professor(a) ou com autonomia, ouvir a interpretação de Clementina de Jesus, para perceber como os instrumentos de percussão sugerem sentidos musicalmente.

Vale a pena ouvir!

O Programa Veredas, da Rádio Eldorado, dedicou uma edição especial aos vissungos, com apresentação comentada de faixas do álbum **O canto dos escravos** (1982).

O portal da rádio pública Cultura FM disponibilizou o programa em seu canal: <http://culturabrasil.cmais.com.br/programas/veredas/arquivo/o-canto-dos-escravos> (acesso em: 4 maio 2022).

Acesse o programa na internet e ouça-o, aos poucos, com atenção para a história desses cantos e o que expressam, em ritmos ancestrais.



Texto 1

Canto II

Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,
Parente de quiçamba na cacunda.

Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,
Ô parente, pro quilombo do Dumbá. (2×)

Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,
Parente de quiçamba na cacunda.

Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,
Ô parente, pro quilombo do Dumbá. (2×)

Ê, chora, chora gongo, ê dévera, chora gongo chora,
Ê, chora, chora gongo, ê cambada, chora gongo chora.

Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,
Parente de quiçamba na cacunda.

Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,
Ô parente, pro quilombo do Dumbá. (2×)

Versos de domínio público, recolhidos pelo pesquisador Aires da Mata Machado Filho, em 1928, nos povoados de São João da Chapada e Quartel do Indaiá, e interpretados por Clementina de Jesus no álbum **O canto dos escravos**.

Clipe

Formado por cones metálicos ocos, o agogô é um instrumento de percussão muito utilizado nos cultos afros em todo o Brasil.



Agogô.

Primeiras impressões

1. Você sabe o que eram quilombos no contexto do período colonial?
 - a) Em que verso há referência a um quilombo?
 - b) O que se pode inferir sobre o espaço em que as personagens se encontram? E por que o quilombo pode ser considerado seu contraponto? Relacione com o que você sabe sobre o contexto de produção dos vissungos.
2. Que sentido parecia haver no uso da palavra **parente**?
3. O que na caracterização da personagem faz com que o parente imagine que o muriquinho está se preparando para sair?

O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com seu(sua) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber o trabalho de linguagem nos versos do vissungo e seus efeitos de sentido.

1. Uma das características dos vissungos é a repetição dos versos.
 - a) Considerando as condições em que foram produzidos, que importância essa repetição teve para que os vissungos se tornassem uma prática compartilhada?
 - b) Que relação você estabelece entre a repetição dos versos e o ritmo do vissungo?
2. Leia:

[...] costumeiramente, as idades da criança escrava aparecem assim escalonadas, conforme atestam alguns autores: as “crias de peito” eram os bebês até um ano de idade, enquanto as “crias de pé” eram crianças muito novas, mas que já sabiam andar. “Menino” e “menina” eram termos usados para designar as crianças até aproximadamente oito anos de idade, e “moleque” e “moleca” indicavam que a criança tinha entre treze e quatorze anos. [...]

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. **Infância de faces negras**: a criança escrava brasileira no século XIX. 1993. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 56. (Fragmento).

- a) Que palavra usada no vissungo é uma variante de **moleque**?
- b) De acordo com pesquisadores(as), uma das marcas de africanização do português, pelas línguas de origem banta, é o uso de formas diminutivas do português. Que efeitos de sentidos tem para nós, leitores(as)/ouvintes do século XXI, o uso do diminutivo na palavra escolhida para referenciar a personagem central no vissungo?
- c) Que adjetivo reforça esses sentidos?

171

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Sugerimos que o trabalho nesta seção seja realizado oralmente, no coletivo, configurando-se como uma roda de leitura. Procure envolver diferentes estudantes, circulando sempre a palavra.

1. Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com os conhecimentos prévios da turma, garanta a compreensão de que os quilombos eram espaços de resistência à escravidão, originalmente compostos de negros(as) que fugiam das fazendas na época do Brasil colonial e se organizavam em comunidades, nas quais havia divisão de tarefa e em que todos(as) trabalhavam – organização parecida com as das aldeias africanas de onde se originavam. Viviam da agricultura e da pesca.

1a. “Ó parente, pro quilombo do Dumbá”.

1b. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)** Professor(a), essa questão é desafiadora e pode exigir mais de sua mediação. Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que possivelmente estão na senzala ou no trabalho de mineração, privados da liberdade, sendo a referência ao quilombo o contraponto à possibilidade de se viver livre. Resgate com a turma que os cantos foram originalmente produzidos no contexto da escravidão.

2. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)** Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que a palavra era usada como forma de identidade, vinculação. Professor(a), em diálogo com as hipóteses dos(as) estudantes, acrescente que isso poderia se dar tanto por pertencimentos a uma mesma etnia quanto por laços, vínculos formados por estarem na mesma condição.

3. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)** A “quiçamba na cacunda”.

O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução dessas questões que tratam do trabalho de linguagem nos versos do vissungo e seus efeitos de sentidos. Preveja um momento de trocas, para que diferentes duplas contem as soluções a que chegaram e a turma construa consensos.

1a. Espera-se que os(as) estudantes façam a inferência de que a repetição favoreceu a memorização e a circulação dos versos.

1b. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que a repetição ajuda a construir um ritmo bem marcado. Professor(a), se você teve oportunidade de explorar a interpretação de Clementina de Jesus, peça à turma que estabeleça relações com o que percebeu quanto ao trabalho de percussão e ao ritmo e destaque como na percussão também parecem ecoar duas vezes e o compasso define um ritmo bem marcado.

2a. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP55)** Espera-se que os(as) estudantes identifiquem a variante “muriquinho”.

2b. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)** Espera-se que os(as) estudantes percebam sentidos como infantilização, fragilidade.

2c. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF08LP09)** O adjetivo “piquinino”. Professor(a), aproveite essa questão para marcar a variação linguística.

3a. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37) “É, chora, chora gongo, é dévera, chora gongo chora”.

3b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37) Resposta pessoal. Professor(a), com base nas contribuições dos(as) estudantes, construa duas chaves de leitura para essa interpretação: a primeira em que a fuga pode ser imaginária, um desejo do adolescente de fugir para o quilombo, e nesse caso o choro do gongo poderia ser expressão da tristeza diante dessa impossibilidade; outra chave de leitura pode ser que a fuga seja real, e nesse caso o choro do gongo pode expressar o lamento dos(as) que não conseguirão fugir e permanecerão no cativeiro.

Vale a pena assistir e ouvir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Texto 2

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

3. Leia.

Personificação

Personificação ou prosopopeia é uma figura de linguagem que consiste em atribuir características, ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais.

- Em que verso ocorre a personificação?
- Como você interpreta essa personificação no contexto dos versos?

O que é o jongo?

O jongo é uma prática com versos, dança, ritmos e crenças africanas, originalmente cultivada pelos escravos nas fazendas de café do Vale do Paraíba, durante o período colonial. Os senhores de escravos achavam que era só festa, mas os versos dos(as) jongueiros(as) traziam mensagens que só eles(as) entendiam, com alusão às entidades (espíritos dos “pretos velhos”) e protestos, por exemplo. Com o fim da escravidão, sem uma política de distribuição de terras, muitos(as) negros(as) foram morar nas áreas mais periféricas do Rio de Janeiro, como os morros de São Carlos, Salgueiro, Mangueira e Serrinha, e lá mantiveram essa tradição. À medida que eles(as) foram morrendo, o jongo foi desaparecendo. Na Serrinha, o músico Darcy Monteiro, filho de Pedro Monteiro e da mãe de santo e jongueira Vovó Maria Joana Rezadeira, passou a ensinar a dança para as crianças e levou o jongo para os palcos de teatros do Brasil e do exterior. Para alguns, ele salvou o jongo do desaparecimento; para outros, desrespeitou a tradição.

- Você lerá a seguir a letra de um ponto de jongo, que também foi cantado por Clementina de Jesus no álbum **O canto dos escravos**. Ela está escrita com marcas da variação linguística — marcas da africanização da língua portuguesa. Procure, com apoio do(a) professor(a) ou com autonomia, ouvir a interpretação que Clementina fez desse canto.

Texto 2

Tava durumindo cangoma me chamou
Tava durumindo cangoma me chamou
Disse levanta povo cativeiro já acabou

172

Vale a pena assistir e ouvir!

No site da Associação Cultural Jongo da Serrinha, disponível em: <http://jogodaserrinha.org/> (acesso em: 5 maio 2022), você poderá assistir a vídeos ou ouvir áudios, com vários pontos, como esse de Mestre Darcy (**Pisei na pedra**).



Capa do CD **Jongo da Serrinha**, lançado em 2002 pelo Grupo Cultural Jongo da Serrinha.

Primeiras impressões

- Que emoções, reflexões e sentimentos esses versos, sua sonoridade, as imagens que evocam despertam em você?

O texto em construção

Organize-se em dupla e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber o trabalho de linguagem dos versos, com foco especialmente no uso das figuras de linguagem e seus efeitos de sentidos.

1. Considerando o contexto de produção, como você interpreta a metáfora **dormir** no verso “Tava durumindo”?

Comparação e metáfora

Para o(a) leitor(a)/ouvinte/espectador(a) de um texto, a **comparação** estabelece uma aproximação entre dois elementos, marcada pelo uso da conjunção comparativa **como**. Já a **metáfora** exige mais sensibilidade e imaginação do(a) leitor(a), uma vez que algumas palavras são tiradas de seu uso habitual, provocando novas relações de sentido no novo contexto e uso.

2. Que palavra usada no ponto de jongo cria efeitos de antítese com a expressão “tava durumindo”?
3. Retome o conceito de personificação, explorado na leitura do vissungo.
 - a) Em que verso do ponto de jongo ocorre personificação?
 - b) Como você interpreta essa personificação?
 - c) Compare a personificação no ponto de jongo e no vissungo: o que há de comum e de diferente quanto à escolha dos objetos personificados e ao ponto de vista que expressam sobre a condição escrava?

Vale a pena ouvir!

Acesse o jornal da Universidade de São Paulo (**Jornal da USP**) e ouça o áudio do programa de Ricardo Alexino Ferreira, disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/clementina-de-jesus-e-o-resgate-da-ancestralidade-negra/> (acesso em: 5 maio 2022).

“Em sua coluna semanal, o professor Ricardo Alexino Ferreira aborda a importância de Clementina de Jesus para a Música Popular Brasileira. Segundo o colunista, a artista trouxe para a MPB ‘a memória dos cantos dos escravizados, o canto das senzalas. O seu canto traz a ancestralidade, aprendida com a sua mãe e os seus avós, que foram escravizados. O jongo, da tradição Bantu, vem daí.”

Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/clementina-de-jesus-e-o-resgate-da-ancestralidade-negra/>. Acesso em: 5 maio 2022.

Clipe



CHICO FERREIRAPULSAR IMAGENS

Existem pelo menos dois significados distintos para a palavra **cangoma**. Segundo o *site* do Centro Cultural Cangoma, na cidade paulistana de Franca, **cangoma** significa “festa dos tambores” e “fazer um cangoma” significa “vamos festejar”. Em outras fontes pode-se encontrar **cangoma** como sendo “um tambor grande”, significado que parece se aproximar mais do expresso nesse ponto de jongo.

Antítese

Antítese é uma figura de linguagem em que se exploram palavras que tenham sentidos contrários.

Primeiras impressões

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP46)

Sugerimos que o trabalho com esta seção seja realizado oralmente, no coletivo, configurando-se como uma roda de leitura. Procure envolver diferentes estudantes, circulando sempre a palavra.

- **HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP48)** Resposta pessoal. Professor(a), possibilite que diferentes estudantes tragam suas associações.

O texto em construção

Sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução dessas questões que tratam da textualidade dos versos, com foco especialmente no uso das figuras de linguagem e seus efeitos de sentidos.

1. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

Resposta pessoal. Professor(a), em diálogo com as interpretações dos(as) estudantes, faça, se necessário, intervenções que os(as) apoiem na percepção de que dormir evoca sentidos como estar em repouso, desligando-se do mundo externo, que podem, metaforicamente, remeter à condição imposta pelo cativeiro/escravização.

2. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

“Levanta”.
3a. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)** “cangoma me chamou”.

3b. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

Resposta pessoal. Professor(a), com base nas contribuições dos(as) estudantes, ajude-os(as) a estabelecerem relações com o todo do ponto, seu contexto de produção, para inferirem como o chamado do cangoma, o tambor, pode ser compreendido como um chamado para ações de celebração, de resistência, dentre outras, com o fim do cativeiro.

3c. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP44, EF89LP32)

Professor(a), essa questão é intencionalmente desafiadora e poderá exigir mais mediação. Com base nas relações estabelecidas pelos(as) estudantes, ajude-os(as), se necessário, a perceberem como em ambos os cantos há escolha de instrumentos de percussão, mas em um o(s) instrumento(s) expressa(m) atitudes de lamento (“chora gongo chora”) e em outro, ações de mobilização, engajamento (“cangoma me chamou”).

Vale a pena ouvir!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Oficina de leitura e criação

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF89LP24, EF89LP33, EF89LP37, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP54, EF69LP56)

Para essa oficina, como primeira ação, é fundamental que você coloque em discussão qual público, além da própria turma, os(as) estudantes gostariam de alcançar com o programa de rádio e discuta com eles(as) formas de chegar a uma conclusão. Você pode se preparar antes para a oficina, procurando conhecer ferramentas que poderão ser usadas na gravação, na edição e no armazenamento dos áudios, como o Audacity. Um *link* interessante para ser consultado é o do Quilombo do sopapo, que apresenta o Roteiro para Rádio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: <http://quilombodosopapo.redelivre.org.br/files/2015/09/Roteiro-para-R%C3%A1dio.pdf> (22 ago. 2022). Combine com a turma formas mais adequadas ao contexto de vocês para a difusão das edições do programa: intervalo das aulas, publicação em redes sociais, *blog/site* da escola. Dê a eles(as) protagonismo nas decisões e faça intervenções que os(as) apoiem na percepção de propostas mais adequadas ao contexto de vocês. Combine um cronograma de ações, dando especial atenção ao intervalo de uma semana para que façam a audição dos álbuns. Procure mobilizá-los(as) para essa etapa, que favorecerá a ampliação de repertórios, referências e apreciação à luz de critérios previamente definidos. As referências aqui sugeridas constituem um pequeno *corpus* da imensa riqueza das africanidades na música brasileira, e foram compostas buscando combinar diferentes gêneros e estilos musicais; assim, poderão ser ampliadas também com referências suas e da turma. Sugerimos que a etapa de audição seja feita individualmente, como atividade extraclasse. Já as trocas nos grupos sobre essas atividades e todas as demais etapas serão mais significativas se acontecerem nos contextos das aulas, com você acompanhando o processo de cada grupo, fazendo intervenções e registros de acompanhamento do aprendizado e do desenvolvimento de cada grupo e, dentro dele, de cada estudante, de modo particular. Para o momento de escrita do roteiro, seria altamente oportuno aproveitar a atividade para incentivar que o processo de escrita dos grupos resulte em um documento colaborativo que seja salvo em um *drive* ou em uma nuvem. Nesse caso, procure envolver os(as) estudantes que já dominam essa estratégia de letramento para a realização de uma oficina, de modo que todos(as) possam

Oficina de leitura e criação

Produção de programa de rádio – Africanidades na música brasileira

Condições de produção

■ O quê?

Produzir o programa de rádio **Africanidades na música brasileira**, usando recursos de gravação e edição de áudio, para apresentar um álbum da música brasileira com valorização de africanidades.

■ Para quem?

Para a própria turma ampliar conhecimentos e repertórios da cultura musical afro-brasileira e difundi-la para diferentes públicos, com protagonismo.

Como fazer?

1. Definindo o contexto de produção

Com a mediação do(a) professor(a), discutam e decidam:

- Para quais ouvintes queremos apresentar o programa de rádio **Africanidades na música brasileira**?
- Qual será a vinheta do programa? Quem poderá produzi-la e salvá-la em uma nuvem para que todos os grupos possam usá-la?
- O que a turma quer que essa vinheta tenha, além de uma leitura bem expressiva do nome do programa? Que efeitos sonoros poderão ser usados para isso?
- Quantas edições do programa serão feitas? Uma por grupo?
- De que recursos precisaremos?
- Como poderemos obtê-los?
- Como poderemos divulgar as edições do programa?
- Vamos nos valer de algum gênero próprio para essa divulgação? O que já sabemos desse gênero? O que vale a pena buscar saber mais?

Vinheta

Feita de frases curtas, de apenas alguns segundos, a função da vinheta é marcar a entrada ou a saída de um programa. Ela pode ser acompanhada de efeitos sonoros ou trechos musicais que ajudem a agregar sentidos à identidade do programa.

2. Pesquisando álbuns musicais para a curadoria de um álbum

- Com mais quatro colegas, forme um grupo de trabalho.

174

aprender a usar essa ferramenta, que é própria para escritas colaborativas. Por fim, para a gravação, preveja um espaço silencioso, adequado à captação das locuções.

- b) Ao longo da semana, busquem conhecer, consultando canais seguros da internet, diferentes álbuns musicais que expressem africanidades na música brasileira. Esses álbuns podem ter circulado originalmente por LP (vinil), CD ou por canais de internet. Vocês poderão buscar referências ou investigar as que sugerimos na lista a seguir.
- c) Escutem as canções, atentos(as) aos versos e aos ritmos, e reflitam sobre questões das africanidades que elas expressam, despertam: crenças, costumes, memórias e história, resistência. É importante ter uma postura de abertura e interesse, para (re)conhecer essas criações artísticas, especialmente se for seu primeiro contato com o trabalho desses(as) artistas.
- d) Percebam que, em algumas propostas, os ritmos ancestrais aparecem mais puros, em outras, são combinados com outros ritmos musicais.
- e) Façam anotações sobre o que mais chamou a atenção de vocês em cada álbum: estilo do(a) artista, as sensações, emoções, reflexões que a escuta provocou em relação às africanidades. Procurem refletir sobre as razões disso e também anotar.



VTWILA/SHUTTERSTOCK

Discos de vinil.

Tempo e Magma (2015) Tigana Santana	Africadeus (1973) Naná Vasconcelos	Cinco Sentidos (2010) Mateus Aleluia	Eu sou Lia (2000) Lia de Itamaracá	Corpura (2015) Aláfia
Suor no rosto (1983) Beth Carvalho	Ogum, Xangô (1975) Gilberto Gil e Jorge Ben Jor	Ascensão (2010) Serena Assumpção	Encontros e despedidas Milton Nascimento	Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa (2016) Emicida
Tecno Macumba (2017) Rita Ribeiro	Guerreira (1978) Clara Nunes	Benguelê (1998) João Bosco e Grupo Corpo (1998)	Mestre Ambrósio (1996) Mestre Ambrósio	A mulher gera o mundo (1997) Banda Didá
O samba é meu dom (2005) Fabiana Cozza	Os afrosambas (1966) Vinicius de Moraes e Baden Powell	Um corpo no mundo (2017) Luedji Luna	Capoeira de Besouro (2010) Paulo César Pinheiro	Abre Caminho (2005) Mariene de Castro

- f) Reúnam-se e, com base nas anotações que fizeram, troquem suas primeiras impressões sobre os álbuns, pensando nestas e em outras questões que vocês julgarem ser relevantes:
- I. O que vocês já conheciam desses(as) artistas e o que foi uma descoberta?

- II. Em que álbuns perceberam referências mais diretas das africanidades? Como as perceberam?
- III. Em quais perceberam referências africanas nos versos e nos ritmos mesclados com outros ritmos?
- IV. Que critérios querem combinar para a escolha de um único álbum a ser mais investigado pelo grupo e trabalhado em roteiro para a produção de programa de rádio, com valorização de africanidades? Listem esses critérios e, com base neles, façam a escolha. Se quiserem, apoiem-se em alguns destes critérios:
- O álbum que mais:
 - trouxe reflexões sobre as africanidades;
 - foi desafiador para perceber africanidades;
 - trouxe estilo musical diferente dos que já conhecíamos;
 - agradou mais como realização musical.

3. Investigando o álbum escolhido

- Consultando *sites* seguros da esfera jornalística, especialmente cadernos de cultura e de instituições culturais dedicadas à música, arte e cultura afro-brasileiras, leiam reportagens, entrevistas e resenhas, investiguem e anotem:
 - a) O que vale a pena destacar na história de vida do(a) artista para melhor compreender sua música?
 - b) Que importância esse álbum tem na carreira desse(a) artista?
 - c) Quem foi o(a) produtor(a) musical desse álbum?
 - d) Como o álbum circulou: LP, CD, internet?
 - e) A que gênero musical é possível associar esse trabalho (samba, *rap*, *pop*, bossa nova, MPB, música de raiz)?
 - f) Que canções integram o álbum? Dessas, escolham três que queiram apresentar no programa de rádio.
 - g) Em quais canções vocês percebem palavras, expressões, temas, ritmos das africanidades?
 - h) O que é preciso aprender para melhor compreender as canções? Especialmente em relação às palavras de línguas africanas, como podemos aprender sentidos e pronúncia?
 - i) O que vocês percebem como trabalho de linguagem e de poesia nos versos, especialmente quanto ao uso de figuras de linguagem?
 - j) O que vale a pena destacar sobre os(as) intérpretes?
 - k) Quais instrumentos foram usados e que efeitos provocaram?

Clipe



Macumba.

“Macumba é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando [por preconceito] uma forma pejorativa de se referir a essas religiões – e, sobretudo, aos despachos feitos por alguns seguidores.”

Superinteressante.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-macumba/>. Acesso em: 5 maio 2022.



CDs ou DVDs.

- Façam outro recorte de investigação, conforme os interesses de vocês diante do álbum, do artista e de suas canções. Busquem as informações e completem as anotações.

4. Escrevendo o roteiro

- Você certamente já ouviu programas de rádio e já deve, portanto, ter percebido que, de modo geral, os locutores usam frases curtas, em linguagem simples, com coloquialidade, buscando atingir o maior número possível de ouvintes. Também deve ter percebido que um programa tem uma duração de tempo bem definida. Para que tudo isso aconteça é fundamental que, antes da gravação, haja um roteiro do programa.
- a) Com base nas investigações e nas anotações que fizeram, produzam um roteiro para o programa, que deverá ter de dez a quinze minutos, apresentando o(a) artista, o álbum e três canções.
 - b) Escrevam coletivamente o roteiro. Para isso, elejam alguém para ser o escriba, isto é, aquele que fica escrevendo e apagando, conforme as discussões e as decisões do grupo avançam. Cuidem para que a autoria seja de todos(as), com o grupo opinando em cada escolha.
 - c) Vocês poderão copiar o quadro seguinte no caderno e consultar a ficha de apoio à produção e avaliação do roteiro e do programa de rádio.

Clipe

A partir do século XVI, milhões de africanos escravizados foram trazidos ao Brasil à força. Eles pertenciam a diferentes povos que foram classificados em dois grandes grupos linguísticos da família nigero-congolesa: banto e iorubá. Esses povos vieram de regiões onde hoje estão os países africanos Costa do Marfim, Nigéria, Camarões, Congo, Angola, Quênia, Moçambique, África do Sul, entre outros. A composição demográfica de nosso país é resultado desse expressivo fluxo migratório: o Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, inferior apenas à da Nigéria.



Locutor de rádio.

Programa Africanidades na música brasileira		
O que fazer?	Texto a ser produzido por vocês	Tempo estimado
Vinheta do programa (será comum para todas as edições do programa).		5 segundos
Locutor(a) se apresenta (com animação) e conta o que o programa apresentará. Apresenta o(a) artista, contando, em linguagem simples e animada, os aspectos mais importantes de sua biografia. Apresenta o álbum (título, ano, quem produziu, como circulou) e comenta a importância desse trabalho na carreira do(a) artista.		1 minuto
Locutor(a) introduz a canção 1, chamando a atenção do(a) ouvinte sobre suas particularidades quanto às africanidades, interpretação, aspectos poéticos e musicais, conforme a análise que o grupo fez na etapa anterior.		15 segundos
Reprodução da canção 1		A duração da canção
Locutor(a) introduz a canção 2, chamando a atenção do(a) ouvinte sobre suas particularidades quanto às africanidades, interpretação, aspectos poéticos e musicais, conforme a análise que o grupo fez na etapa anterior.		15 segundos
Reprodução da canção 2		A duração da canção
Locutor(a) introduz a canção 3, chamando a atenção do(a) ouvinte sobre suas particularidades quanto às africanidades, interpretação, aspectos poéticos e musicais, conforme a análise que o grupo fez na etapa anterior.		15 segundos
Reprodução da canção 3		A duração da canção
Locutor(a) fecha o programa (com entusiasmo), recuperando para o(a) ouvinte a informação sobre o álbum a que pertencem as faixas e convidando-o(a) para o próximo programa.		15 segundos



- d) Para dimensionarem o tamanho ideal do texto para a locução, considerem o box a seguir:

Locução

Na locução profissional, lê-se de 160 a 180 palavras por minuto. Outra referência que ajuda a estimar o tempo: cada linha digitada, com 65 toques, leva de 4 a 5 segundos na locução. Assim, um texto de 12 linhas levará cerca de um minuto de locução.

Vale a pena conhecer!

Na internet, há ferramentas de uso gratuito para calcular o tempo de locução de um texto. Combine palavras-chave e busque uma fonte segura, de uso *on-line*.

5. Revisando o roteiro

- Com auxílio da ficha de apoio à produção e avaliação do roteiro, revisem o texto e peçam também a leitura do(a) professor(a). Trabalhem a versão final do texto e providenciem cópias dele para todos(as) os(as) participantes do grupo.

6. Gravando o programa

- Conversem sobre os perfis, conhecimentos e habilidades de cada integrante do grupo e decidam:
 - a) Quem será o(a) locutor(a)? Ele(a) deverá ensaiar bem, antes da gravação, explorando a entonação, as pausas, o ritmo, para mobilizar o interesse de ouvintes.
 - b) Quem apoiará a gravação?
 - c) Quem fará a edição de áudio e o salvará, conforme os combinados com o(a) professor(a) e o restante da turma?
 - d) Para a gravação, considerem a necessidade de espaço com controle de ruídos, barulhos etc.

7. Avaliando a produção

- Relembrem como desenvolveram a atividade, ouçam o programa de rádio e avaliem-no de acordo com a ficha de apoio a seguir.



SIMONE ZIASCHI/ARQUIVO DA EDITORA

Ficha de apoio à produção e avaliação do roteiro e do programa de rádio Africanidades na música brasileira
Quanto ao roteiro
1. Adequação à proposta
<ul style="list-style-type: none"> • Produzimos um roteiro para programa de rádio, apresentando, de modo contextualizado e interessante, faixas de álbum da música brasileira com valorização de africanidades?
2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele
<ul style="list-style-type: none"> • O texto se organiza em falas de locução, distribuídas por duração de tempo?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)
<ul style="list-style-type: none"> • As locuções organizam a audição seguindo a sequência das informações oferecidas?
4. Relações entre a escrita e a oralidade
a) O texto está escrito em registro coloquial, com frases curtas, linguagem simples, favorecendo a locução?
b) Há respeito às regras da norma-padrão?
c) Houve uso de variação linguística com intencionalidade?
5. Quanto à gravação
<ul style="list-style-type: none"> • Na locução, a entonação, as pausas e o ritmo contribuíram para mobilizar o interesse de ouvintes?
6. Quanto à colaboração no grupo
a) Trabalhamos com escuta atenta, interesse e respeito pela opinião de todos(as)?
b) Fomos responsáveis com as ações assumidas?
c) Estivemos abertos à negociação, pontos de vista e ajustes no processo todo?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Como foi para você a experiência de conhecer a poesia de cantos africanos de nossos ancestrais?
2. E de poder refletir mais sobre as africanidades na música brasileira?
3. Que importância atribui à oportunidade de ter compartilhado com outros(as) os conhecimentos que construiu, por meio da produção de um programa de rádio? O que considera que pôde aprender e desenvolver ao longo dessas atividades?

África na ponta da língua

Ao longo do capítulo você teve a oportunidade de construir o conceito **africanidades** e de relacioná-lo com a arte e a cultura, especialmente a música brasileira. Agora você poderá conhecer a importância das africanidades para a nossa língua: o português falado no Brasil.

Para isso, retomará o que já sabe sobre o gênero **artigo de divulgação científica** e lerá, com autonomia, o trecho de um artigo, em que a pesquisadora traz um conjunto de evidências de como as línguas que vieram com nossos ancestrais africanos foram deixando marcas no idioma que falamos.

Durante a leitura, produza, na sua galeria, um mapa conceitual, organizando as principais ideias trazidas pelo artigo. Faça também uma lista afetiva, com algumas palavras de origem africana que, de acordo com a pesquisadora, entraram em nosso léxico e que para você são palavras que provocam sentimentos, memórias, remetem a experiências vividas.

Marcas de africania no português brasileiro

Yeda Pessoa de Castro¹

Resumo: Se as vozes dos quatro milhões de negro-africanos que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos não tivessem sido abafadas na História do Português Brasileiro, por descaso ou preconceito acadêmico, não haveria mais dúvida, por parte de linguistas e filólogos, de que a consequência mais direta do tráfico da África Subsaariana para o Brasil foi a alteração da língua portuguesa na antiga colônia sul-americana. Isso se fez sentir em todos os setores, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu ao Português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do Português de Portugal.

Palavras-chaves: Línguas negro-africanas. Marcas lexicais. Bantuismos. Português do Brasil.

Se as vozes dos quatro milhões de negro-africanos que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos não tivessem sido abafadas em nossa História, por descaso ou preconceito acadêmico, hoje saberíamos que eles, apesar de escravizados, não ficaram mudos, falavam línguas articuladamente humanas e participaram da configuração do português brasileiro não somente com palavras que foram ditas a esmo e “aceitas como empréstimos pelo português”, na concepção vigente, mas também nas diferenças que afastaram o português do Brasil do de Portugal.

Aquelas vozes submergidas no inconsciente iconográfico dessa gente trazida em cativeiro se fazem perceptíveis na pronúncia rica em vogais da nossa fala (*ri.ti.mo*,

1. Etnolinguista, Doutora (ph.D.) em Línguas Africanas pela Universidade Nacional do Zaire, República Democrática do Congo, Consultora Técnica em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa na Estação da Luz em São Paulo, Membro da Academia de Letras da Bahia e consultora técnica na Pró-Reitoria de Extensão (Proex) na Universidade do Estado da Bahia – Uneb/NGEALC.

Galeria

HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP33)

Esta seção pode configurar outras ações de multiletramentos, com autonomia e protagonismo dos(as) estudantes.

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP29, EF69LP32)

Professor(a), esta seção pode configurar outras ações de multiletramentos, com autonomia e protagonismo dos(as) estudantes. Nela, eles(as) poderão ler um artigo de divulgação científica sobre as africanidades na constituição da língua portuguesa falada no Brasil. Em aula, você pode pedir que a turma lembre e explicita as regularidades desse gênero, como o resumo, as palavras-chave, as informações sobre a pesquisadora e seu propósito comunicativo (tornar público o conhecimento resultante de sua pesquisa). Retome também o que já aprenderam sobre a realização de mapas conceituais, construindo colaborativamente com eles(as) mapas que sistematizem o que já trazem de compreensão sobre aspectos da língua citados no texto (léxico, semântico, prosódico, sintático) e com os quais vêm trabalhando nos capítulos dedicados a conhecimentos linguísticos. Garanta a compreensão de que o trecho que lerão tratará especialmente das africanidades no léxico, isto é, no conjunto de palavras de nossa língua. Crie uma oportunidade para que os(as) estudantes compartilhem algumas das palavras que escolheram na leitura do artigo para comporem uma lista afetiva, contribuindo, assim, para que relacionem língua, cultura e memória com suas experiências vividas. Incentive-os(as) a usarem essa lista nos processos de criação de arte e literatura. Ela poderá, inclusive, inspirar produções para a divulgação do cinedebate que realizarão.

pi.néu, a.di.vo.ga.do), na nossa sintaxe (tendência a não marcar o plural do substantivo no sintagma nominal (*os menino(s), as casa(s)*), na dupla negação (*não quero não*), no emprego preferencial pela próclise (*eu lhe disse, me dê*), mas se revelam de maneira inequívoca nas centenas de palavras que foram e ainda são apropriadas como patrimônio linguístico do português do Brasil a enriquecerem o imaginário simbólico da língua portuguesa. São marcas lexicais portadoras de elementos culturais compartilhados por toda a sociedade brasileira e que transitam no âmbito da recreação (*samba, capoeira, forró, lundu, maculelê*), dos instrumentos musicais (*berimbau, cuíca, agogô, timbau*), da culinária (*mocotó, moqueca, mungunzá, canjica*), da religiosidade (*candomblé, macumba, umbanda*), das poéticas orais (os *tutus* dos acalantos, o *tindolelê* das cantigas de roda), das doenças (*caxumba, tunga*), da flora (*dendê, maxixe, jiló, andu, moranga*), da fauna (*camundongo, minhoca, çaçote, marimbondô*), dos usos e costumes (*cochilo, muamba, catimba*), dos ornamentos (*miçanga, balangandã*), das vestes (*tanga, sunga, canga*), da habitação (*cafofo, moquiço*), da família (*çaçula, babá*), do corpo humano (*bunda, corcunda, banguela, capenga*), dos objetos fabricados (*çaçamba, tipóia, moringa*), das relações pessoais de carinho (*xodó, denço, cafuné*), dos insultos (*sacana, xibungo, lelé*), do mando (*bamba, capanga*), do comércio (*quitanda, bufunfa, muamba, maracutaia*).

Nesse vocabulário, há de distinguir os aportes antigos – a maioria proveniente de línguas angolanas –, que entraram na época colonial para o domínio da língua portuguesa e já se encontram completamente integrados ao seu sistema linguístico de onde formam diferentes derivados com prefixos e sufixos (*esmolambado* de *molambo*, *sambista* de *samba*, *encalombado* de *calombo*, *maconheiro* de *maconha*, *xingamento* de *xingar*, *umbandista* de *umbanda*). Na mesma categoria encontram-se os aportes associados ao regime da escravidão (*senzala, quilombo, mocambo*), alguns já obsoletos (*banzo, viramundo, mucama*) e poucos também correntes em Portugal (*moleque, carimbo*), em meio a centena de outros para designar elementos novos tangíveis então introduzidos no falar corrente do trato diário do português com os escravos domésticos, *os escravos de jó* (do quimbundo *njo*, casa) *que jogavam caxangá* (jogo de tabuleiro) da conhecida brincadeira infantil brasileira.

Aqui, o desempenho da mulher negra na função de ama-de-leite e criadeira foi tão marcante no ambiente familiar da casa senhorial que até hoje chamamos o filho mais jovem pelo termo angolano *çaçula* em lugar de benjamim, como se diz em Portugal (o *Word*, na sua versão brasileira, reconhece apenas como nome próprio), uma evidência, entre muitas, que nos leva a admitir que essa foi a nossa grande mãe ancestral. É ainda neste momento que outros termos angolanos, como no presente caso, deixaram fora de uso na linguagem brasileira os seus equivalentes em português, a exemplo dos bantuisismos *moringa* em lugar de bilha, *corcunda/cacunda* por giba, *capenga* por coxo, *cachaça* por aguardente, *cochilar* por dormir, *xingar* por injuriar, *dendê* por óleo de palma, *molambo* por trapo, *marimbondô* por vespa, *denço* por mimo, *caxumba* por trasorelho, *xingar* por insultar, *lengalenga* por enganação, *babatar* por tatear.

Mas onde ficou a memória recordação dessas vozes, uma vez que nenhuma língua africana é mais falada como língua plena no Brasil? Em falares especiais de comunidades negras rurais, com um vocabulário reduzido de base umbundo, como as que vivem no Cafundó, São Paulo, em Tabatinga, Minas Gerais, como as que dizem falar a “língua de banguela” no cântico dos *vissungos*, também em Minas Gerais, e na linguagem litúrgica dos terreiros onde elas ressoam com maior intensidade através de um repertório lingüístico diferenciado como fator identitário e de identidade sociorreligiosa do grupo, seja ele de tradição mina-jeje dos voduns daomeanos, nagô-queto dos orixás iorubanos ou congo-angola dos inquices do mundo banto. Esse repertório litúrgico, transmitido por tradição oral e apoiado em um tipo consuetudinário de comportamento bem conhecido dos participantes por experiência pessoal, é fonte permanente e atual dos aportes negroafricanos no português do Brasil, a partir da frequência com que são usados no falar cotidiano da gente de terreiro e popularizados através da mídia por compositores da MPB, de blocos afros e afoxés e de sambas-enredo, além de telenovelas produzidas no Brasil com temas regionais.

[...]

CASTRO, Y. P. de. Marcas de africania no português brasileiro. In: *Interdisciplinar*: Revista de Estudos de Língua Literatura. Programa de pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP), 2013. Itabaiana (SE), ano XI, v. 24, jan./abr. 2016.

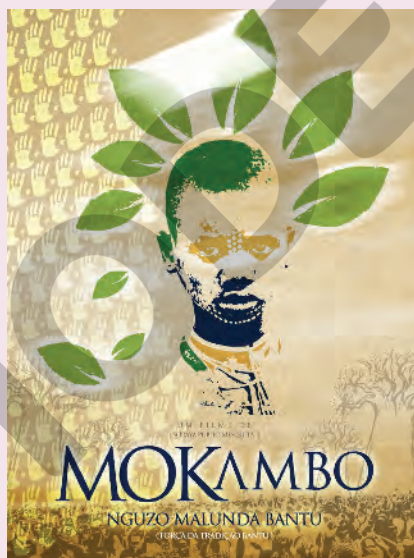
Vale a pena ver!

Mokambo: Nguzo Malunda Bantu, direção de Soraya Públio Mesquita. Brasil, 2018.

Mokambo: Nguzo Malunda Bantu (Força da Tradição Bantu) é um filme-documentário, com direção de Soraya Públio Mesquita, que revela a grande influência dos primeiros escravizados traficados para o Brasil na construção da identidade brasileira. Muitas palavras da língua que falamos — *caçula, mochila, cochilo, caçamba, bunda* —, a capoeira, o candomblé, o samba, a culinária — as comidas de dendê e a brasileiríssima feijoada — são algumas presenças marcantes da tradição Bantu na vida dos brasileiros.

Assista ao documentário em canais seguros na internet, combinando palavras-chave.

- Reflita: O que posso aprender assistindo a esse documentário?



Literatitudes

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP28, EF69LP44, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP49) Professor(a), dê protagonismo aos(as) estudantes em todas as etapas desse evento. Você pode sugerir, em estratégia de sala de aula invertida, que os(as) estudantes leiam resenhas e comentários, prática com a qual já vêm trabalhando ao longo dos capítulos, para fazerem uma primeira curadoria de documentários. Eles(as) também poderão se apoiar em títulos que já conhecem. Em sala, promova uma roda de conversa para que os(as) estudantes façam trocas sobre as sugestões que levantaram e para que deliberem, com argumentos, qual título seria mais interessante para a realização do evento e por quê.

Interdisciplinaridade

A depender do documentário escolhido, você poderá trabalhar em parceria com o(a) professor(a) de Arte ou de Educação Física. Assim, por exemplo, no caso de um documentário envolvendo a música, o(a) professor(a) de Arte poderá oferecer uma oficina de experimentação de percussão de ritmos africanos. Ou, ainda como exemplo, uma temática como a capoeira poderá ser articulada a uma oficina de experimentação de gestos e movimentos dessa luta e de uma investigação sobre sua origem e legitimação no Brasil. Observe que, em ambas as situações, os(as) professores(as) poderão promover práticas com as habilidades e os objetos de conhecimento de seus componentes, de forma integrada com os interesses da turma, nessa prática dentro de Língua Portuguesa.

LiTEratitudes

Cinedebate: a cultura afro-brasileira em documentários

Você já parou para refletir sobre o que se modificou no modo que (re)conhecia a presença africana em nossa língua, arte e cultura?

Que tal promover uma mudança em outras pessoas, por meio de uma sessão de cinedebate?

O que fazer?

1. Você e sua turma vão escolher um documentário em que avaliem haver aspectos das africanidades (língua, dança, música, religião, visão de mundo, costumes, corporeidade, entre outros) na arte e na cultura brasileiras.
2. Vão apreciar coletivamente o filme, discutindo aspectos como:
 - Do que ou de quem trata o documentário?
 - De quem é a direção?
 - Que pessoas são ouvidas no documentário? Que relações elas têm com o tema?
 - Em que contextos elas são filmadas? Quais enquadramentos são mais usados? Por que provavelmente o(a) documentarista fez essas escolhas?
 - Há edição com uso de cenas de outros filmes, reportagens, *shows* etc. compondo o documentário? Por que possivelmente essas escolhas foram feitas?
 - Há uso de recursos musicais e sonoros? Que sentidos eles agregam ao que as imagens e o texto apresentam?
 - Que conhecimentos e pontos de vista o documentário traz sobre as africanidades na arte e na cultura brasileira?
3. Com base no que já sabem sobre como organizar um evento e com o apoio do(a) professor(a), vocês vão planejar a exibição do filme e de um debate, decidindo:
 - Quem será convidado para o cinedebate?
 - Onde e quando acontecerá?
 - Que questões vocês querem apresentar para o público discutir, após a exibição do filme?
 - Haverá algum(a) convidado(a) especial para mediar e comentar as participações?
 - Como vocês vão divulgar o evento?
 - Quem ficará responsável pelo quê?
 - O que seria interessante que todos(as) os(as) estudantes da turma observassem e anotassem durante a realização do cinedebate?

- Haverá registros fotográficos do evento? Que cuidados serão necessários?

Avaliem também se algumas destas sugestões podem interessar para o cine debate de vocês:

Documentário 1

Emicida: AmarElo – É Tudo pra Ontem

Como o título já diz, **Emicida: AmarElo – É Tudo pra Ontem** tem pressa de fazer acontecer. A gravação do *show* que o *rapper* fez em novembro de 2019 no Theatro Municipal de São Paulo se mistura [...] com historiografia da negritude brasileira, reparação histórica, análise sociológica, autobiografia e, eventualmente, no meio disso tudo, um registro de *making-of*. É expressão de uma pretensão artística da mesma forma que é expressão de uma urgência no discurso.

ANO: 2020

PAÍS: Brasil

DURAÇÃO: 89 min

DIREÇÃO: Fred Ouro Preto

ELENCO: Emicida



REPRODUÇÃO LABORATÓRIO FANTASMA

Cena do documentário **Emicida: AmarElo – É Tudo pra Ontem**, de Fred Ouro Preto (2020).

Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/criticas/emicida-amarelo-e-tudo-pra-ontem>. Acesso em: 8 maio 2022.

Documentário 2

Eu tenho a palavra

“Eu tenho a palavra” é uma viagem linguística em busca das origens africanas da cultura brasileira. O antigo reino do Congo foi a origem da maioria dos africanos escravizados no Brasil que, no cativeiro, criaram diversos dialetos para que pudessem se comunicar livremente.

A “língua do negro da Costa” é um desses dialetos, ainda preservado no bairro da Tabatinga, em Bom Despacho, MG. O idioma é composto por um português rural do Brasil-Colônia e línguas do grupo Banto, com predomínio do mbundo, falado até hoje em Angola.

Dois personagens – um falante da “língua do negro da Costa” e outro falante de mbundo – nos guiam nessa viagem transoceânica de reconhecimento.

Diretor: Lilian Solá Santiago
 Produção: Francine Barbosa
 Montagem: Leandro Goddinho
 Som Direto: Valnei Nunes
 Fotografia: Valnei Nunes
 Trilha: Fernando Alabê



TERRA FIRME DIGITAL

Cena do documentário **Eu tenho a palavra**, de Lilian Solá Santiago (2009).

Disponível em: <https://beirasdagua.org.br/item/eu-tenho-a-palavra-2009>.
 Acesso em: 9 maio 2022.

Documentário 3

Passarinho, o que é capoeira?



JACKSON PEREIRA/PASSARINHO, O QUE É CAPOEIRA?

Cena do documentário **Passarinho, o que é capoeira?**, de Jackson Pereira (2020).

Sinopse: “Passarinho, o que é capoeira?” é um documentário que conta as vivências de um professor de capoeira, seus alunos e seu primeiro mestre no mundo da Capoeiragem. Januário José Vieira Borges, mais conhecido na capoeira como graduado “Passarinho”, tem 34 anos e é professor de capoeira em academias e escolas, onde desenvolve projetos sociais há 6 anos, na cidade de Caxias do Sul/RS. No filme, Passarinho e os outros entrevistados contam os benefícios que a cultura da capoeira traz para a sociedade e as mudanças que ocorreram em suas vidas através dos ensinamentos desta arte; tudo isso aliado a muita música, movimentos à flor da pele e palavras vindas do coração.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ze3_Enuv6lQ.
 Acesso em: 8 maio 2022.

Capítulo

9

Períodos compostos por subordinação III

O que você poderá aprender

Você já aprendeu que as orações subordinadas podem ter função de substantivo, adjetivo ou advérbio. Entre as orações subordinadas adverbiais, você já conheceu três tipos: as temporais, as condicionais e as proporcionais.

1. Que outros tipos de oração subordinada adverbial existem?
2. Como essas orações podem ser identificadas e que relações de sentido expressam?

Tópico 1 – Orações subordinadas adverbiais

Oração subordinada adverbial comparativa

- Leia o enunciado:

Ninguém é tão feio como na identidade,
tão bonito como no Instagram,
tão feliz como no Facebook
tão inteligente como no Twitter
tão ausente como no Skype,
tão (des)ocupado como no WhatsApp,
nem tão bom como no *Curriculum Vitae*.

FRASES engraçadas. Disponível em: <https://www.frasesengracadas.com.br/frase/ninguem-e-tao-feio-como-na-identidade-tao-bonito-como-no-instagram-tao-feliz-como-no-facebook-tao/1079/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

Converse com a turma

1. Que ideia fica subentendida quando se afirma que “ninguém é tão feio como na identidade”?
2. Que outra afirmação mais lhe chamou a atenção? Você concorda com essa afirmação ou discorda dela? Por quê?
3. Considerando todas as frases, o que o enunciador pretende comunicar ao leitor?



ROBERTO WEIGANDY
ARQUIVO DA EDITORA

187

CAPÍTULO 9

Competências gerais da Educação

Básica: 1 e 2.

Competência específica de
Linguagens: 1.

Competência específica de Língua
Portuguesa: 2.

HABILIDADES BNCC

(EF09LP04), (EF09LP05), (EF09LP08),
(EF09LP11), (EF69LP03), (EF69LP05),
(EF69LP18), (EF89LP03), (EF89LP37)

O que você poderá aprender

O objetivo deste capítulo é ampliar o conhecimento do(a) estudante em relação às orações subordinadas adverbiais. Dessa forma, depois de ter estudado as adverbiais temporais, condicionais e proporcionais no capítulo 6, neste ele vai analisar as adverbiais comparativas, consecutivas, causais, concessivas, finais e conformativas. Além disso, espera-se que o(a) estudante identifique enunciados em que há orações subordinadas adverbiais reduzidas.

Sugerimos retomar o esquema das orações subordinadas que vem sendo construído desde o capítulo 3. No presente capítulo, com a análise dos últimos tipos de orações subordinadas adverbiais, os(as) estudantes poderão completar o esquema e, finalmente, afixá-lo na sala de aula para que se torne um material de consulta permanente.

Tópico 1 – Orações subordinadas adverbiais

Oração subordinada adverbial comparativa

Converse com a turma

1. Deixa-se implícita ou subentendida a ideia de que em fotos de identidade as pessoas geralmente estão feias.
2. Resposta pessoal.
3. Ele afirma que todos nós temos qualidades e defeitos e que não devemos nos guiar por redes sociais ou documentos, pois eles nem sempre mostram a verdade sobre cada um.

Oração subordinada adverbial comparativa (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)

- A felicidade real e a felicidade que muitas vezes se aparenta ter no Facebook.
- “Tão... como”.
- Sim. Espera-se que os(as) estudantes percebam que nesse texto o recurso de comparação foi “tão... como”, que é recorrente em todas as frases.

Oração subordinada adverbial consecutiva

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05, EF89LP37)

- Como a internet é um ambiente de textos curtos e leves, a expressão “textão de internet” refere-se a textos mais longos e, principalmente, sérios, que discorrem sobre questões filosóficas, existenciais, morais, emocionais etc.
- Nos dois primeiros quadrinhos, Caramelo queixa-se de uma enorme tristeza, o que cria a expectativa de que a tirinha trata de assuntos sérios, profundos. Mas, ao comentar que a tristeza do amigo não caberia em um “textão de internet”, Joaquina quebra esse ar de seriedade. A reação do amigo, concordando com Joaquina, deixa ainda mais claro que a tristeza dele era superficial, como muitas vezes são os “textões de internet”.
- Ao usar a sequência “tão grande” três vezes nos primeiros quadrinhos, Caramelo enfatiza seu sentimento e ajuda a criar a expectativa, no leitor, de que ele está profundamente triste. Essa expectativa será, como dito, quebrada de modo humorístico no último quadrinho.

- Na frase “Ninguém é tão feliz como no Facebook”, o que está sendo comparado?
- Que locução conjuntiva evidencia essa comparação?
- Nas outras comparações do texto, a locução conjuntiva utilizada foi a mesma?

Oração subordinada adverbial comparativa

A oração que expressa uma comparação com o que é declarado na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial comparativa**. Muitas vezes, o verbo dessa oração fica subentendido: “Ninguém é tão feliz como [é] no Facebook”. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem a oração comparativa são: *(mais)... (do) que, (menos)... (do) que, como, (tão)... como, (tão)... quanto* etc.

Oração subordinada adverbial consecutiva

- Leia uma tirinha das personagens Joaquina e Caramelo.



GOMES, Clara. *Bichinhos de Jardim*. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 3 maio 2022.

Converse com a turma

- O que seria um “textão de Internet”, no contexto da tirinha? Lembre-se de que aumentativos muitas vezes indicam não apenas tamanho maior, mas também outros sentidos.
- O comentário de Joaquina e a reação de Caramelo dão um final surpreendente à tira, contribuindo para o efeito de humor. Explique como isso ocorre.
- A repetição foi usada como recurso expressivo na tirinha. Explique essa afirmação.

- A fala de Caramelo completada por Joaquina pode ser resumida neste período:

Hoje minha tristeza é tão grande

Oração principal

que não cabe nem em um textão de Internet.

Oração subordinada

- Entre essas orações existe uma relação de causa e consequência. Qual delas indica a causa e qual expressa a consequência?
- Que conjunção introduz a oração subordinada?
- Que palavra presente na oração principal reforça a relação de causa-consequência entre as orações?



ROBERTO WEIGAND/
ARQUIVO DA EDITORA

Oração subordinada adverbial consecutiva

A oração que apresenta a consequência de um fato expresso na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial consecutiva**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *de modo que, de forma que, (tal)... que, (tanto)... que, (tão)... que* etc.

Oração subordinada adverbial causal

- Leia agora uma tirinha de Garfield.

Garfield



Jim Davis

DAVIS, Jim. Garfield.

Converse com a turma

- O que a onomatopeia “tchan-tchan-tchan-tchan” representa na tirinha?
- A tirinha reforça algumas características conhecidas da personagem Garfield. Quais são elas?

1. releia o segundo pensamento de Garfield:

“**Como** eu não vou sair de dentro de casa, a previsão do tempo não interessa.”

- Nesse período, qual é a oração principal e qual é a oração subordinada?

Oração subordinada adverbial consecutiva (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF09LP11)

- A oração principal expressa a causa, e a subordinada, a consequência.
- A conjunção **que**.
- A palavra **tanto**.

Oração subordinada adverbial causal

Converse com a turma

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP03)

1. A trilha sonora normalmente usada em noticiários para chamar a atenção do espectador.
2. Garfield é conhecido como um gato preguiçoso, então o fato de ele não querer sair de casa reforça isso. Também é irreverente e um tanto egoísta, o que é reafirmado, na tirinha, pela atitude debochada dele em relação à previsão do tempo.

Oração subordinada adverbial causal (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

- 1a. Oração principal: “a previsão do tempo não interessa”. Oração subordinada: “Como eu não vou sair de dentro de casa”. Professor(a), como, nesse período, a oração subordinada aparece antes da principal e, portanto, em uma posição diferente da que tem sido vista até agora, é possível que os(as) estudantes tenham dificuldades para identificá-la. Reforce com eles(as) que as orações subordinadas desenvolvidas são sempre introduzidas por uma conjunção, então eles(as) devem localizar essa conjunção para identificar a subordinada.

Oração subordinada adverbial causal (cont.)

1b. Não interessa porque Garfield não pretende sair de casa.

1c. Na oração subordinada.

2. As locuções conjuntivas “já que” e “uma vez que”. *Já que eu não vou sair de dentro de casa, a previsão do tempo não interessa.* *Uma vez que eu não vou sair de dentro de casa, a previsão do tempo não interessa.*

• Nos dois casos, a oração subordinada continua expressando o mesmo sentido do período original.

Oração subordinada adverbial concessiva

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

1a. Deveria diminuir o número e a intensidade dos incêndios. Professor(a), se necessário, comente com os(as) estudantes que o aquecimento global desequilibra todo o sistema de regulação do clima, aumentando a ocorrência de eventos extremos como secas (e, consequentemente, incêndios), enchentes, ondas de frio e calor, tufões, ciclones etc. Logo, o cumprimento das metas climáticas, que pode frear um pouco esse aquecimento, em tese deveria diminuir os incêndios.

1b. Não, não será suficiente. De acordo com o estudo, os incêndios “vão piorar”.

2a. Ainda que as metas estejam sendo cumpridas, os incêndios estão piorando. Embora as metas estejam sendo cumpridas, os incêndios estão piorando.

- b) Por que a previsão do tempo não interessa? Qual é a causa desse desinteresse?
c) Essa causa está expressa na oração principal ou na oração subordinada?

2. Quais das conjunções ou locuções conjuntivas abaixo podem substituir a que está destacada no período acima? No caderno, reescreva o período, fazendo as substituições pelas conjunções ou locuções que você indicou.

Já que Quando Uma vez que A menos que

- Os enunciados que você reescreveu continuam expressando o mesmo sentido do enunciado original?

Oração subordinada adverbial causal

A oração que exprime a causa do fato declarado na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial causal**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *porque, uma vez que, já que, visto que, como*.

Oração subordinada adverbial concessiva

1. Leia a manchete.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Incêndios na Europa vão piorar mesmo que as metas climáticas sejam cumpridas, diz estudo

ESTADO de Minas, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2018/10/02/internacional,993694/incendios-na-europa-va-piorar-mesmo-que-as-metas-climaticas-sejam-cum.shtml>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Em 2015, 195 países, entre eles o Brasil, assinaram o Acordo de Paris, comprometendo-se a tomar medidas para que o aumento da temperatura global até o final do século XXI fique abaixo de 2 °C e, se possível, abaixo de 1,5 °C.

- a) Com base nos seus conhecimentos gerais, responda: em tese, o cumprimento das metas climáticas deveria aumentar ou diminuir os incêndios na Europa?
b) De acordo com o estudo noticiado, o cumprimento das metas climáticas será suficiente para que os incêndios diminuam ou pelo menos se estabilizem?

2. Observe a estrutura do período:

Incêndios na Europa vão piorar mesmo que as metas climáticas sejam cumpridas

Oração principal

Oração subordinada

- a) Copie, no caderno, as frases em que a conjunção ou locução conjuntiva destacada estabelece uma relação de sentido semelhante à estabelecida por *mesmo que* na frase acima.

Oração subordinada adverbial concessiva (cont.)

2b.II. Um fato que se opõe ao da oração principal, mas não chega a impedi-lo de ocorrer.

- **Ainda que** as metas estejam sendo cumpridas, os incêndios estão piorando.
- **Como** as metas não foram cumpridas, os incêndios estão piorando.
- **Embora** as metas estejam sendo cumpridas, os incêndios estão piorando.

b) Releia a oração subordinada da manchete e a das frases que você copiou no item anterior. O que essas orações subordinadas expressam? Copie a resposta no caderno.

I. A consequência do evento expresso na oração principal.

II. Um fato que se opõe ao da oração principal, mas não chega a impedi-lo de ocorrer.

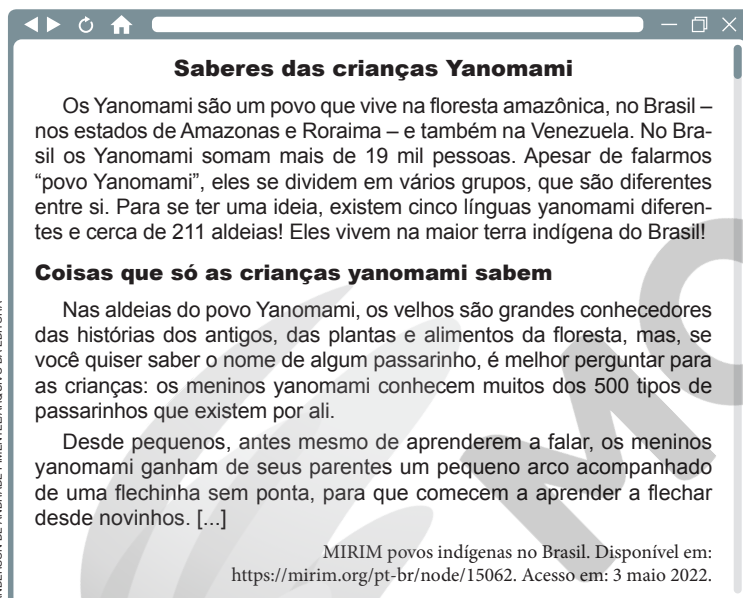
III. O momento em que um fato declarado na oração principal ocorreu.

Oração subordinada adverbial concessiva

A oração que exprime uma informação que poderia negar ou anular um fato declarado na oração principal, mas não o faz, é chamada de **oração subordinada adverbial concessiva**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *embora, apesar de, mesmo que, se bem que, conquanto* etc.

Oração subordinada adverbial final

- O texto a seguir foi publicado no *site* Povos Indígenas no Brasil Mirim, que busca auxiliar estudantes brasileiros em pesquisas sobre povos indígenas. Leia-o e responda às questões.



Saberes das crianças Yanomami

Os Yanomami são um povo que vive na floresta amazônica, no Brasil – nos estados de Amazonas e Roraima – e também na Venezuela. No Brasil os Yanomami somam mais de 19 mil pessoas. Apesar de falarmos “povo Yanomami”, eles se dividem em vários grupos, que são diferentes entre si. Para se ter uma ideia, existem cinco línguas yanomami diferentes e cerca de 211 aldeias! Eles vivem na maior terra indígena do Brasil!

Coisas que só as crianças yanomami sabem

Nas aldeias do povo Yanomami, os velhos são grandes conhecedores das histórias dos antigos, das plantas e alimentos da floresta, mas, se você quiser saber o nome de algum passarinho, é melhor perguntar para as crianças: os meninos yanomami conhecem muitos dos 500 tipos de passarinhos que existem por ali.

Desde pequenos, antes mesmo de aprenderem a falar, os meninos yanomami ganham de seus parentes um pequeno arco acompanhado de uma flechinha sem ponta, para que comecem a aprender a flechar desde novinhos. [...]

MIRIM povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/node/15062>. Acesso em: 3 maio 2022.

Oração subordinada adverbial final

Converse com a turma

Espera-se que os(as) estudantes deduzam que é uma habilidade importante porque se trata de um povo que vive na floresta e depende da caça, da pesca e da coleta para sobreviver. Professor(a), aproveite a questão para esclarecer à turma que a legislação brasileira permite a captura ou caça de animais silvestres apenas como atividade tradicional dos povos indígenas, mas não fora dos limites das Terras Indígenas, tampouco por parte de pessoas que não pertençam a esses povos. Nesses outros casos, a prática constitui um crime ambiental.

- A segunda oração: “para que comecem a aprender a flechar desde novinhos”.
- Para que.
- Oração principal: “os meninos yanomami ganham de seus parentes um pequeno arco”. Oração subordinada: “para que comecem a aprender a flechar desde novinhos”.

Oração subordinada adverbial conformativa

Converse com a turma

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP05)

- Espanto, desalento.
- A destruição de sua residência, que parece ter sido incendiada e alvo de um ataque a flechas.
- Porque, para enxergar o lado positivo dessa trágica situação, ela menciona uma frase que certamente foi dita em outro contexto. Quando eles conversaram, outro dia, sobre levar uma vida mais simples, provavelmente se referiam a ter menos bens materiais, não a perder tudo e viver na rua.

Converse com a turma

- Por que flechar é uma habilidade importante para os meninos yanomami, a ponto de ser algo aprendido desde os primeiros anos de vida?

- Leia o período:

“[...] os meninos yanomami ganham de seus parentes um pequeno arco [...] para que comecem a aprender a flechar desde novinhos.”

- Qual oração informa a finalidade de uma ação expressa na outra?
- Que locução conjuntiva foi usada para introduzir a oração que indica a finalidade da ação?
- Qual é a oração principal do período? Qual é a subordinada?

Oração subordinada adverbial final

A oração que indica a finalidade de um fato expresso na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial final**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *para que, a fim de que, que* etc.

Oração subordinada adverbial conformativa

- Leia a tirinha.



BROWNE, Dik. O melhor de Hagar, o horrível 8. Porto Alegre: L&PM, 2018. p. 70.

Converse com a turma

- Observe a expressão facial de Hagar e de seus filhos. Que sentimento eles parecem demonstrar?
- O que provocou essa reação neles?
- Por que o comentário de Helga, a esposa de Hagar, provoca um efeito humorístico na tira?

- Releia o período presente na tira:

“**Como** a gente estava dizendo no outro dia, seria melhor levar uma vida mais simples...”

- a) Qual é a oração principal e qual é a subordinada nesse período?
- b) Substitua a conjunção destacada no trecho por **conforme**. O sentido se manteve ou foi alterado?
- c) Com base no que observou, responda: que sentido a conjunção **como** ajuda a construir nesse período? Copie a resposta adequada.
 - I. Ela ajuda a construir uma circunstância de concordância, de conformidade, entre o que é declarado na oração subordinada e o que está dito na oração principal.
 - II. Ela introduz uma comparação entre o que é expresso na oração principal e outro elemento indicado na oração subordinada.

Oração subordinada adverbial conformativa

A oração que exprime uma ideia que está em conformidade com outra, ou seja, de acordo com outra, é chamada de **oração subordinada adverbial conformativa**. Algumas conjunções ou locuções conjuntivas que introduzem esse tipo de oração são: *como, conforme, segundo* etc.

Tópico 2 – Orações subordinadas adverbiais reduzidas

1. Leia a notícia.

Cão fica chocado ao ver seu retrato em um quadro

Os donos de Jeff, um cão da raça *goldendoodle*, mandaram pintar um quadro do animal de estimação. Quando o cachorro viu a sua imagem na obra em sua casa, em Edmonton, no Canadá, ficou um pouco assustado e começou a ladrar.



BUZZVIDEOS. Disponível em: <https://www.buzzvideos.com/br/animals/276666/caofica-chocado-ao-ver-seu-retrato-em-um-quadro>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Oração subordinada adverbial conformativa (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

- a. Oração principal: “seria melhor levar uma vida mais simples”. Oração subordinada: “Como a gente estava dizendo no outro dia”.
- b. Conforme a gente estava dizendo no outro dia. O sentido se manteve.
- c.I. Ela ajuda a construir uma circunstância de concordância, de conformidade, entre o que é declarado na oração subordinada e o que está dito na oração principal.

Tópico 2 – Orações subordinadas adverbiais reduzidas

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

1a. Na primeira frase, o verbo está no infinitivo; na segunda, o verbo está conjugado no tempo passado.

1b. Não foi utilizada conjunção. Professor(a), esclareça que a palavra **ao** é uma combinação da preposição **a** com o artigo definido **o**. Ela é bastante utilizada como conectivo em construções subordinadas temporais, como é o caso aqui.

1c. Tempo.

2a. Infinitivo.

2b. Não. Novamente foi usada uma preposição (**para**).

2c. Expressa a finalidade do que é informado na oração principal.

2d. Oração subordinada adverbial final.

- Compare os dois períodos.

Oração principal

- I. Cão fica **chocado**
- II. Cão fica **chocado**

Oração subordinada

ao ver seu retrato em um quadro.
quando vê seu retrato em um quadro.

- a) Qual é a diferença entre a flexão do verbo **ver** nas duas orações subordinadas adverbiais?
- b) No primeiro enunciado, foi utilizada alguma conjunção para introduzir a oração subordinada?
- c) No segundo enunciado, que sentido a conjunção **quando** exprime: condição, tempo ou finalidade?

2. Leia o enunciado construído com base na notícia:

Os donos do cão Jeff mandaram pintar um quadro dele **para guardar de recordação**.

- a) A oração subordinada em destaque apresenta o verbo em uma de suas formas nominais. Qual?
- b) Alguma conjunção foi usada para introduzir a oração subordinada?
- c) O que essa oração subordinada expressa em relação à principal?
- d) Considerando a ideia que expressa, como seria classificada essa oração subordinada?

Oração subordinada adverbial reduzida

Uma oração subordinada adverbial pode ser formada por um verbo flexionado no infinitivo, no gerúndio ou no particípio. Quando isso ocorre, ela é chamada de **oração subordinada adverbial reduzida** e é, às vezes, ligada à oração principal por preposições ou locuções prepositivas.

Veja alguns exemplos:

Encerrada a palestra, os executivos da empresa foram embora.

Oração subordinada adverbial temporal reduzida de particípio

Equivale a: "**Quando** a palestra se encerrou, os executivos da empresa foram embora".

Trabalhando mais, você terá dinheiro para comprar a casa.

Oração subordinada adverbial condicional reduzida de gerúndio

Equivale a: "**Se** você trabalhar mais, terá dinheiro para comprar a casa".

Por não ter se comportado bem, o menino ficou de castigo.

Oração subordinada adverbial causal reduzida de infinitivo

Equivale a: "O menino ficou de castigo **porque** não tinha se comportado bem".

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Retome as atividades e as discussões feitas e responda às questões do início do capítulo.

1. Além das temporais, condicionais e proporcionais, que outros tipos de oração subordinada adverbial existem?
2. Como essas orações podem ser identificadas e que relações de sentido expressam?

Atividades

1. Leia o artigo de opinião.

Shortinho, bermuda e moletom: por que esses adolescentes se vestem assim?

“Um calorão de 40 graus e aquele grupo de adolescentes não tira o moletom.”

“Um baita frio e aquelas meninas saem de casa com shortinho curto.”

[...]



Essas são algumas frases ditas por pessoas adultas sobre o modo como adolescentes se vestem, muitas vezes, destoando da temperatura do tempo. Sim, existem momentos em que o sol está escaldante e vemos adolescentes usando calça e agasalho de moletom, ou na época de frio, um grupo com shorts bem curto ou bermuda mostrando metade da roupa íntima.

Por que isso acontece? Será que, ao chegar na adolescência, as pessoas perdem a noção do clima? Será que essas roupas são uma forma de chamar a atenção?

Se você já leu outros textos meus [...], já deve [ter] entrado em contato com reflexões que trago sobre como a adolescência é um período de intensas mudanças e o quanto é difícil para adolescentes, familiares e comunidade se adaptarem à velocidade dessas mudanças.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Professor(a), este é o momento de retomar o esquema de orações subordinadas que os(as) estudantes vêm construindo desde o capítulo 3. Leia com eles(as) as perguntas do boxe e estimule-os(as) a completarem o esquema. Durante a listagem das orações adverbiais, enfatize as relações de sentido estabelecidas pelas conjunções e locuções conjuntivas que as introduzem. A seguir, apresentamos o conteúdo mínimo que deve ser garantido nas anotações da turma.

No total, são nove os tipos de oração subordinada adverbial: temporal, condicional, proporcional, comparativa, consecutiva, causal, concessiva, final e conformativa.

Essas orações têm o mesmo valor que um advérbio ou uma locução adverbial. Quando desenvolvidas, são introduzidas por conjunções que expressam diferentes circunstâncias em relação à oração principal, e são essas condições que determinam a classificação das orações adverbiais. Elas podem expressar: 1. Uma circunstância de tempo relacionada ao fato da oração principal: *Quando chove muito, as pessoas não conseguem sair de casa.* 2. Um fato apresentado como pressuposto para que outro ocorra (condição): *Se eu terminar o trabalho, irei ao clube.* 3. Uma relação de proporcionalidade entre dois fatos: *Quanto mais desmatamos as florestas, mais aumenta a temperatura do planeta.* 4. Uma ideia colocada em comparação à outra: *João estuda mais do que o irmão [estuda].* 5. O resultado ou a consequência de um fato expresso na oração principal: *Choveu tanto que não saí de casa.* 6. A causa do fato expresso na oração principal: *Não saí de casa porque estava chovendo muito.* 7. Uma ideia que se opõe à da oração principal, mas não chega a anulá-la (concessão): *Embora estivesse doente, foi fazer a prova.* 8. O objetivo, a finalidade por que é realizada a ação da oração principal: *A madrinha comprou uma roupa nova para que a afilhada fosse ao casamento.* 9. Uma ideia que está em conformidade com outra: *A noiva chegou atrasada à igreja conforme era esperado.* As orações adverbiais também podem ser reduzidas. Nesse caso, têm verbo em uma das formas nominais (gerúndio, infinitivo ou particípio) e podem ser introduzidas por preposição ou locução prepositiva. Exemplos: *Comendo muito nas principais refeições, pode engordar* (oração subordinada adverbial condicional reduzida de gerúndio), *Terminada a prova, todos saíram da sala* (oração subordinada adverbial temporal reduzida de particípio) e *Por zerar na redação, não passou no vestibular* (oração subordinada adverbial causal reduzida de infinitivo).

Atividades

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP05, EF69LP18, EF89LP03, EF09LP04, EF09LP08, EF09LP11)

1a. O perfil do leitor imaginado são adultos que têm filhos adolescentes ou convivem com eles: “talvez até mais do que para nós, pessoas adultas”; “cabe a nós, pessoas adultas, sempre refletirmos que a adolescência é um período complexo para todo mundo”.

1b. Segundo a autora, isso pode ser apenas um gosto pessoal (ou seja, o adolescente se veste de forma aparentemente estranha porque se sente bem assim), mas também pode ser uma reação às atitudes dos adultos que o cercam. Pode ocorrer, por exemplo, de um adolescente querer cobrir o corpo para não ser exposto ao olhar questionador dos adultos, ou, pelo contrário, querer exibir o corpo por achar que será mais valorizado dessa forma, em razão dos comentários que escuta das pessoas com quem convive.

[...]

Quando adolescentes crescem, é um processo difícil para seus familiares, mas precisamos nos atentar ao fato de que é complexo para adolescentes também, talvez até mais do que para nós, pessoas adultas, afinal, é no corpo deles que as mudanças estão acontecendo e, por mais que tentem, não conseguem fugir de si ou dar um tempo se afastando do próprio corpo.

As transformações da puberdade e adolescência são difíceis porque acontecem num período muito curto de tempo. É muito hormônio atuando, muito pelo crescendo, pés calçando tamanho adulto, [...] tudo isso pela primeira vez e, em alguns casos, adolescentes se tornam chacota no ambiente familiar e comunitário, tendo seus corpos como alvo de comentários constrangedores.

É comum ouvir homens e mulheres adultas referirem-se a sobrinhas, afilhadas e vizinhas com comentários do tipo: “Fulaninha cresceu, está com o corpão bonito!” ou “Fulana é tão pequenininha, nem parece que tem 14 anos”, ou ainda “Tá comendo demais hein, fulano, vai ficar gordo igual ao seu pai”.

Esse tipo de comentário impacta no olhar que adolescentes têm sobre si. E é possível que, diante de tal constrangimento, eles se cubram com moletons, mesmo fazendo 40 graus lá fora, e talvez a touca sirva como esconderijo simbólico dos assédios sobre seus corpos. Contudo, também é possível pensar que esses mesmos comentários no ambiente familiar e comunitário façam com que adolescentes pensem que só receberão elogios a partir da sua estética e comecem a usar roupas que mostrem o corpo como forma de se sentir reconhecidos pelas outras pessoas.

Obviamente, é possível que adolescentes usem moletons e shortinhos simplesmente porque essa é a roupa com a qual se sentem bem, mas cabe a nós, pessoas adultas, sempre refletirmos que a adolescência é um período complexo para todo mundo e, às vezes, nossos comentários só dificultam o processo de construção de autoestima de pessoas que estão se sentindo inseguras com suas próprias mudanças.

[...]

FRANCISCA, Elânia. **UOL**, 8 abr. 2022. Disponível em: www.uol.com.br/vivabem/colunas/elania-francisca/2022/04/08/shortinho-bermuda-e-moletom-por-que-esses-adolescentes-se-vestem-assim.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

- Qual é o perfil de leitor imaginado para o artigo? Justifique sua resposta com passagens do próprio texto.
- O tema do artigo é a desconformidade que muitas vezes se observa entre as roupas utilizadas pelos adolescentes e as condições climáticas. Segundo a autora, o que explicaria essa desconformidade?
- Releia.

“[...] afinal, é no corpo deles que as mudanças estão acontecendo e, **por mais que** tentem, não conseguem fugir de si ou dar um tempo se afastando do próprio corpo.”

I. Reescreva esse fragmento substituindo a locução conjuntiva destacada por uma das opções do quadro.

já que conforme mesmo que tanto que

II. Qual é a relação de sentido estabelecida entre as orações pela locução conjuntiva destacada?

- d) Copie do artigo um período em que a oração subordinada expressa a causa de um fato da oração principal.
- e) Reescreva o período copiado, transformando a oração subordinada em uma oração subordinada adverbial reduzida de infinitivo. Que preposição usou para introduzi-la?
- f) Escreva um ou dois parágrafos que expressem seu posicionamento sobre o tema tratado no artigo. Articule suas orações com conjunções ou outros elementos coesivos que estabeleçam as relações de sentido pretendidas.
2. Leia o meme baseado na obra **A persistência da memória**, do pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989):



Fontes: Imagem: DALÍ, Salvador. **A persistência da memória**. 1931. Óleo sobre tela, 24 cm x 33 cm. Texto: PUREBREAK. Disponível em: <http://www.purebreak.com.br/midia/o-calor-e-acute-tanto-que-est-aaacute-53093.html>. Acesso em: 7 jul. 2022.

- a) Leia o boxe **Clipe** e responda: você diria que nessa obra de Dalí prevalecem o sonho e a incoerência ou a lógica e a razão? Por quê?
- b) A frase do meme relaciona a pintura de Dalí à afirmação de que a temperatura está muita alta. Que objetos retratados na pintura permitem estabelecer essa relação?
- c) Qual é a oração subordinada do enunciado que compõe o meme?
- d) Essa oração se classifica em subordinada adverbial consecutiva. Qual é a sua importância para a construção de sentido desse meme?

Clipe

O Surrealismo foi um movimento literário e artístico lançado em 1924 pelo escritor francês André Breton (1896-1966). Os surrealistas buscavam a expressão espontânea do pensamento, ditada pelo inconsciente e pelos sonhos. Muitas obras surrealistas desafiam propositalmente a lógica, mostrando cenas que não seriam possíveis em nossa realidade.

Atividades (cont.)

1c.I. Afinal, é no corpo deles que as mudanças estão acontecendo e, **mesmo que** tentem, não conseguem fugir de si ou dar um tempo se afastando do próprio corpo.

1c.II. Uma relação de concessão.

1d. Possibilidades: "As transformações da puberdade e adolescência são difíceis *porque acontecem num período muito curto de tempo*". "Obviamente, é possível que adolescentes usem moletos e shortinhos simplesmente *porque essa é a roupa com a qual se sentem bem*."

1e. Possibilidades: As transformações da puberdade e adolescência são difíceis *por acontecerem num período muito curto de tempo*. Obviamente, é possível que adolescentes usem moletos e shortinhos simplesmente *por ser essa a roupa com a qual se sentem bem*. Sim, usa-se a preposição *por* para introduzir uma oração subordinada adverbial causal reduzida de infinitivo.

1f. Resposta pessoal.

2a. O sonho e a incoerência, porque, no mundo objetivo, os relógios não se derretem dessa forma.

2b. Os relógios derretidos. Afinal, a temperatura alta pode gerar o derretimento de certos materiais e objetos.

2c. É a oração "que Salvador Dalí seria considerado realista".

2d. A oração subordinada adverbial consecutiva mostra a conclusão bem-humorada à que podemos chegar analisando a obra de Dalí: está tão quente que Salvador Dalí não seria um pintor surrealista, mas "realista", pois teria retratado os objetos como se estivessem derretendo em razão do calor intenso, algo próximo à realidade.

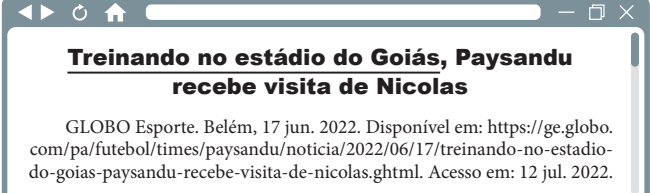
Atividades (cont.)

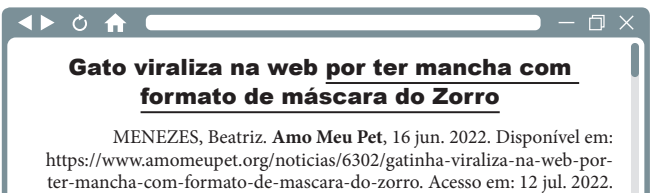
3a. Respostas pessoais. Sugestões: I. **Enquanto treina no estádio do Goiás, Paysandu recebe visita de Nicolas.** II. **Gato viraliza na web porque tem mancha com formato de máscara do Zorro.** III. **Assim que / Enquanto sai de academia de luxo, casal é roubado e perde celulares [...].** IV. **Se guardasse R\$ 2.500 ao mês, casal levaria 1,5 ano [...]** para casar. V. **O que você deve considerar antes que você volte a trabalhar presencialmente.**

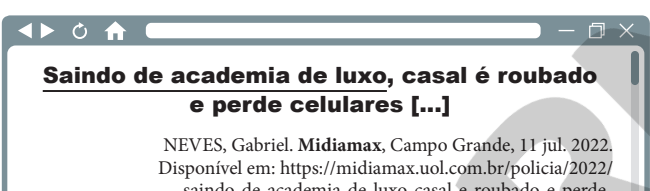
3b. I. tempo; II. causa; III. tempo; IV. condição; V. tempo.

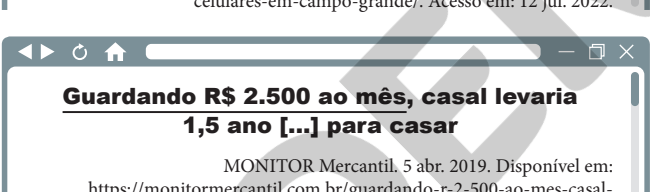
3c. Espera-se que os(as) estudantes concluam que a redação da oração reduzida é mais sintética e, por isso, adapta-se melhor a manchetes jornalísticas, que precisam ser curtas e diretas.

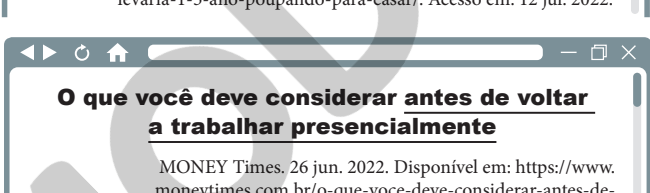
3. Leia estas manchetes extraídas de sites jornalísticos.

I. 
Treinando no estádio do Goiás, Paysandu recebe visita de Nicolas
GLOBO Esporte. Belém, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://ge.globo.com/pa/futebol/times/paysandu/noticia/2022/06/17/treinando-no-estadio-do-goias-paysandu-recebe-visita-de-nicolas.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2022.

II. 
Gato viraliza na web por ter mancha com formato de máscara do Zorro
MENEZES, Beatriz. **Amo Meu Pet**, 16 jun. 2022. Disponível em: <https://www.amomeupet.org/noticias/6302/gatinha-viraliza-na-web-por-ter-mancha-com-formato-de-mascara-do-zorro>. Acesso em: 12 jul. 2022.

III. 
Saindo de academia de luxo, casal é roubado e perde celulares [...]
NEVES, Gabriel. **Midiamax**, Campo Grande, 11 jul. 2022. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/policia/2022/saindo-de-academia-de-luxo-casal-e-roubado-e-perde-celulares-em-campo-grande/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IV. 
Guardando R\$ 2.500 ao mês, casal levaria 1,5 ano [...] para casar
MONITOR Mercantil. 5 abr. 2019. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/guardando-r-2-500-ao-mes-casal-levaria-1-5-ano-poupando-para-casar/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

V. 
O que você deve considerar antes de voltar a trabalhar presencialmente
MONEY Times, 26 jun. 2022. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/o-que-voce-deve-considerar-antes-de-voltar-a-trabalhar-presencialmente/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- a) As orações sublinhadas são orações subordinadas adverbiais reduzidas. Reescreva-as na forma desenvolvida equivalente, usando a conjunção ou locução conjuntiva adequada.
- b) Que circunstâncias as orações que você reescreveu indicam?
- c) Compare as frases originais com as reescritas por você. Em sua opinião, por que os jornalistas preferiram usar a forma reduzida?

UNIDADE

4

Capítulo 10

Final do Ensino Fundamental – O que sabemos e queremos do Ensino Médio!

Capítulo 11

Novos leitores na barca medieval: práticas com *Auto da barca do inferno*

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

(EF09LP02), (EF09LP11), (EF09LP12), (EF08LP01), (EF69LP03), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP17), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP28), (EF69LP29), (EF69LP31), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP36), (EF69LP37), (EF69LP38), (EF69LP39), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP42), (EF69LP43), (EF69LP55), (EF89LP03), (EF89LP04), (EF89LP05), (EF89LP06), (EF89LP07), (EF89LP08), (EF89LP09), (EF89LP13), (EF89LP17), (EF89LP21), (EF89LP22), (EF89LP24), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP28), (EF89LP31)

Neste capítulo, o objetivo é refletir sobre o lugar que a continuação dos estudos (Ensino Médio) pode assumir no projeto de vida dos(as) estudantes, conhecer a proposta do novo Ensino Médio no Brasil e avaliar as condições locais da implementação. Propomos a produção de uma série de *podcasts* (formatados como mesa de discussão ou reportagens), por meio dos quais os(as) estudantes poderão aprofundar e difundir conhecimentos acerca do Ensino Médio no Brasil e em suas localidades, a fim de que comecem a refletir sobre o que esperam dessa etapa de escolarização, relacionando-a com seus projetos de vida e assim fortalecendo as identidades estudantis em tempo para decisões mais seguras acerca da continuidade dos estudos. Vale lembrar que a falta de sentido do Ensino Médio para os(as) jovens é um dos problemas mais prementes da educação contemporânea, gerando exclusões e sentimentos de fracasso. Oferecer ao(à) estudante possibilidades de desenvolver visão crítica acerca das contradições dessa fase de escolarização, por meio da leitura e produção de *podcasts* nos formatos sugeridos, é dar a ele(a) condições de inserir-se nela de modo mais consciente e como autor(a) de mudanças. Em perspectiva de progressão, é esperado que os(as) estudantes ampliem experiências de letramento na esfera jornalística, ao mesmo tempo que invistam em práticas de letramento multimodais, tratando de temas de interesse juvenil, em afinidade com o que está previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Capítulo

10

Final do Ensino Fundamental – O que sabemos e queremos do Ensino Médio!



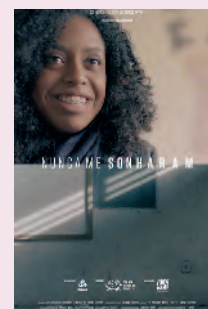
Filmagem do documentário **Nunca me sonharam**.

Vale a pena assistir!

“Nunca me sonharam”, direção de Cacau Rhoden. Brasil, 2017.

No documentário, o cineasta Cacau Rhoden percorre o Brasil dando voz a especialistas, gestores, professores e estudantes do Ensino Médio com o intuito de registrar os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de cada um deles, levando o espectador a refletir sobre a educação e sobre a quais jovens é dada a chance de sonhar.

O direito à educação é o tema central do filme, que mostra como o acesso a ela potencializa e proporciona novos sonhos a estudantes que conseguem se imaginar como professores, dançarinos e até presidentes da república. A relação entre sonhos, futuro e educação é tão forte que o título do documentário foi inspirado na fala do estudante Felipe Lima, que ao contar que seus pais acreditavam que apenas pessoas ricas poderiam acessar a universidade, diz: “Para eles, o máximo era terminar o Ensino Médio e arrumar um emprego. Trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Estou aprendendo a sonhar.”



Cartaz do documentário **Nunca me sonharam**.

O aprimoramento das capacidades de leitura, a reflexão sobre o tema e aspectos da linguagem oral e dos recursos de áudio para a produção de *podcasts* serão oportunidades apresentadas na exploração de dois *podcasts* – um formatado como mesa de discussão/debate, outro, como reportagem. É essencial garantir acesso à escuta dos *podcasts*, mas também optamos por apresentar a transcrição dos episódios dos *podcasts* para garantir fácil acesso ao conteúdo e trabalhar aspectos como a construção da pauta e do roteiro de edição. Como gêneros articulados a essa produção, portanto, sugerimos roteiros e pautas, anotações e esquemas, entrevistas/enquetes (que servirão para recolher posições e opiniões da turma como fonte de informação para a produção) durante a pesquisa proposta. Para orientar a produção das enquetes digitais, vale a pena trabalhar com a turma uma das diferentes opções disponibilizadas na internet (ver mais informações na seção de produção). Além do uso dessa ferramenta, será oportuno prever em seu planejamento o trabalho com recursos de edição de áudio, em que, se necessário, valerá a pena

Converse com a turma

1. Observem a foto da gravação de uma cena do documentário **Nunca me sonharam** e leia as informações sobre ele no box **Vale a pena assistir!**.
 - a) A imagem é representativa de um momento de produção do documentário que pretende registrar a fala de quem?
 - b) Sabemos que na composição de um filme, de qualquer natureza, todos os elementos devem contribuir para a construção de sentidos pretendidos. Qual pode ser a relação de sentidos entre a pessoa em foco, o cenário escolhido e o tema do documentário?
2. Como o acesso à educação e a possibilidade de sonhar podem influenciar o futuro de vocês?
3. Qual a sua compreensão sobre o que o estudante Felipe Lima quis dizer ao afirmar “nunca me sonharam”?
4. Seus familiares o sonharam? Você já “se sonhou”? O que pensa em fazer depois de terminar o Ensino Fundamental?
5. O que você já conhece do Ensino Médio em relação ao que ele pode oferecer de possibilidades para a sua formação?
6. O que você pretende fazer quando concluir os estudos?

O que você poderá aprender

1. Quais são os principais desafios do Ensino Médio brasileiro contemporâneo? Há experiências interessantes de escolarização nessa etapa?
2. Como é o Ensino Médio na sua cidade?
3. Como podemos ampliar esses conhecimentos por meio da leitura de textos de diferentes gêneros e da produção de *podcasts*?

O que você verá neste capítulo

Faremos leituras e rodas de leitura sobre textos que divulgam dados, informações e opiniões sobre as experiências e os desafios do Ensino Médio no Brasil. Investigaremos quais são as expectativas que nossa turma tem em relação a esse segmento e as possibilidades oferecidas em nossa cidade. E, por fim, divulgaremos nossas descobertas produzindo *podcasts*.

201

contar com apoio do(a) profissional da sala de informática e/ou com a colaboração de estudantes que dominem aplicativos e *softwares* próprios para isso, como sugerimos na seção de produção.

Abertura do capítulo

A imagem de abertura é uma foto tirada dos bastidores da filmagem do filme *Nunca me sonharam*. Partindo da análise do registro da cena e do nome do filme, o objetivo dessa conversa inicial é favorecer que os(as) estudantes se sintam mobilizados para pensar em seus próprios sonhos para o futuro e em que medida estabelecem relação entre eles e a continuidade dos estudos.

Leitura

Os textos jornalísticos oferecidos na seção de leitura, alguns com caráter de divulgação de pesquisas, serão fonte para alimentar as discussões iniciais sobre o Ensino Médio. Propomos a leitura de um primeiro texto que

introduz os desafios do Ensino Médio na contemporaneidade e a proposta do novo Ensino Médio, para que os(as) estudantes possam ter o mínimo de contexto sobre o assunto. Em seguida, sugerimos a atividade de leitura e roda de leitura sobre dois textos a serem distribuídos entre os(as) estudantes que abordam a questão de diferentes perspectivas: a dos jovens que não trabalham nem estudam e a da opção pelo Ensino Médio regular, com o objetivo de possibilitar que comecem a analisar desafios e possibilidades para sua vida futura.

Neste capítulo, portanto, articulamos especialmente práticas dos campos jornalístico/midiático e de estudos e pesquisa.

Converse com a turma

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

1a. Considerando que a câmera e os profissionais estão focados na jovem que está sentada, no caixote à esquerda da foto, é a fala dela que se pretende registrar.

1b. O cenário parece ser o interior de uma escola, com um muro lateral coberto por grafite, um tipo de arte com a qual os jovens se identificam muito. O pronomes possessivo *me* no título do filme refere-se aos sujeitos do documentário – os jovens.

2. Resposta pessoal. Professor(a), exerça uma escuta acolhedora, sem julgamentos, e promova uma mediação que possibilite aos(as) estudantes refletirem sobre a importância de termos expectativas positivas em relação ao futuro e de como elas podem ser facilitadas pelo acesso à educação. Aproveite para problematizar o direito à educação de qualidade, expresso na Constituição e no ECA, e os desafios de garantir esse direito a todos. Pergunte-lhes: *Por que vocês acham que os pais de Felipe nunca o sonharam?*

3. Espera-se que os(as) estudantes, apoiados(as) no box *Vale a pena assistir!*, compreendam que Felipe se refere ao fato de que os pais não tinham grandes expectativas para o futuro do filho, provavelmente restritas pela percepção das limitações impostas pelas suas condições de vida.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes reflitam sobre o significado da frase “nunca me sonharam”, relacionando-a às expectativas criadas a seu respeito, de modo que possam imaginar outras possibilidades.

5a. Resposta pessoal.

6. Resposta pessoal. A questão propõe que os(as) estudantes reflitam sobre as possibilidades de um projeto de vida a médio e longo prazo, após a conclusão dos estudos.

Atividade 1

Antecipando a leitura com a turma

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP27)

1a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP17)

Espera-se que os(as) estudantes considerem a possibilidade de ser negativa, uma vez que é anunciado que o Ensino Médio começa sob questionamentos e críticas.

1b. Espera-se que os(as) estudantes citem aspectos que indiquem fragilidades e possíveis necessidades de mudanças para essa etapa do ensino.

2. Resposta pessoal. Sugerimos que seja feito o registro dessas expectativas no final do capítulo, quando se espera que já conheçam mais sobre o novo Ensino Médio. Essa retomada deverá acontecer com a finalidade de avaliar em que medida as expectativas levantadas nesse momento poderão ser atendidas pelo novo Ensino Médio.

Leitura

Atividade 1 – Conhecendo um pouco sobre o Ensino Médio

Antecipando a leitura com a turma

1. Você lerá a seguir uma reportagem cujo título é “Novo ensino médio começa sob questionamentos e críticas”.
 - a) Essa matéria foi publicada em 1º de fevereiro de 2022, quando o país estava há uma semana de implementar o novo Ensino Médio. Considerando essa informação e o título da reportagem, você acredita que a reportagem trará uma abordagem positiva ou negativa da nova proposta?
 - b) Em sua opinião, por que o Ensino Médio merece atenção?
2. Compartilhe com a turma as suas expectativas em relação a essa nova etapa da educação.

Novo Ensino Médio começa sob questionamentos e críticas

Reforma prevê maior carga horária e disciplinas optativas; especialistas e diretores da rede pública temem que modelo precarize o trabalho do professor e o ensino

Edison Veiga
1º fev. 2022, às 8h00

Instituído por **Medida Provisória** de 2016, convertida em lei federal no ano seguinte, o novo Ensino Médio brasileiro deve entrar em vigor a partir da semana que vem, com o início do ano letivo no país. Há escolas privadas que retomam as aulas já na segunda-feira (31), e no caso do estado de São Paulo, por exemplo, o ensino público volta na quarta.

A norma impõe um aumento da carga horária – das atuais 800 horas mínimas para 1 mil horas, com previsão de aumento progressivo nos próximos anos – e uma grade curricular com optativas em que os alunos poderão se aprofundar mais em áreas como matemática, ciências da natureza, ciências humanas e linguagens.

Neste primeiro ano, as mudanças só valem para a primeira série do ensino médio. Assim, gradualmente, só em 2024 todas as três séries estarão sob a nova proposta. Há gargalos

Clipe

Medida provisória

A Assessoria de Imprensa da Câmara dos Deputados esclarece que uma **medida provisória** “é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei”.

Fonte: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria>. Acesso em: 20 jul. 2022.

para a efetividade da mudança, e tanto especialistas quanto profissionais da educação ouvidos pela DW Brasil apontam dúvidas sobre a real melhoria do ensino.



Professor e alunos em sala de aula, na Escola Estadual Leopoldo Santana, na zona sul de São Paulo – 14 abr. 2021.

Por um lado, coordenadores de escolas privadas demonstram otimismo e já estão apresentando os diferenciais como boas medidas para pais e alunos. Por outro, diretores de escolas públicas temem que a precarização do ensino impossibilite que o modelo funcione conforme o planejado.

[...]

“PROPOSTAS DESCOLADAS DA REALIDADE”

No momento, as dúvidas parecem ser o maior problema. “Temos alguns grandes desafios pela frente, como a falta de consenso entre importantes atores, principalmente entre professores, gestores de escolas, pesquisadores”, aponta Anna Helena Altenfelder, presidente do Conselho de Administração da organização **Cenpec**.

“Não só sobre a organização propriamente dita do ensino médio, mas também sobre os princípios filosóficos, pedagógicos e políticos subjacentes à reforma.”

Parte dessa dificuldade de consenso foi justamente a maneira como a reforma foi conduzida – nascendo de uma medida provisória, sem debates na base. “É uma reforma antidemocratizadora da sociedade brasileira, elitista”, diz Cara [Daniel Cara, professor na Universidade de São Paulo (USP) e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação]. “É um absurdo uma reforma do ensino ser feita via medida provisória, sem discussões na sociedade.”

“Trata-se de uma grade e uma proposta descoladas das demandas e da realidade da educação, dos profissionais e dos estudantes, vinda de cima para baixo”, acrescenta Pellanda [Andressa Pellanda, coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação]. “E agora há uma corrida para tentar cumprir, com deliberações autoritárias.”

[...]

ESCOLHAS CONFORME APTIDÕES

Para Altenfelder, há expectativas de que o novo ensino médio amplie “o diálogo com as necessidades e expectativas dos jovens”. E isso pode ocorrer à medida que as escolas poderão oferecer um aprofundamento dos estudos nas áreas de conhecimento com as quais os alunos se identificam mais.

Clipe

Cenpec

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, destinada a promover ações que colaborem com a diminuição das desigualdades na educação de crianças, adolescentes e jovens. Programas como **Escrevendo o Futuro** (que oferta cursos gratuitos aos educadores) e **Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa estão entre as ações do Cenpec.**

Primeiras impressões

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP17, EF69LP25, EF89LP17)

1. Resposta pessoal. Embora a matéria cite alguns questionamentos e problemas do novo Ensino Médio, espera-se que os(as) estudantes consigam identificar que a conclusão, baseada na fala de Anna Helena Altenfelder, também traz aspectos positivos à reforma.

2. A reforma no Ensino Médio aconteceu por meio de uma Medida Provisória (2016) e foi transformada em lei no ano seguinte. A ausência de diálogo com professores, gestores e estudantes gerou diversos questionamentos sobre o intuito da reforma, já que, de acordo com Pellanda, foi estabelecida de cima para baixo.

3. Aumento da carga horária mínima de 800 para 1 mil horas obrigatórias e o currículo flexível em que os(as) estudantes podem optar por itinerários formativos baseados em suas preferências e aptidões. Professor(a), o ensino se tornará integral gradualmente, e o itinerário formativo tem como base: matemática e linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes considerem, por exemplo, que a definição de itinerários formativos variados pode contemplar diferentes interesses, reduzindo o fator de desinteresse, e que o aumento da carga horária pode significar uma formação mais integral.

5. Resposta pessoal. Professor(a), esse momento dedicado à escuta deve favorecer a circulação da palavra da turma, e os aspectos que considerar pertinentes devem ser problematizados no sentido de solicitar que justifiquem suas respostas, avaliando a viabilidade e o comprometimento deles(as) com uma formação integral.

6. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a leitura da reportagem contribui diretamente para obter informações e conhecer opiniões que ajudam a ter uma visão mais ampla sobre os principais desafios do Ensino Médio brasileiro contemporâneo.

O texto em construção

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP17, EF89LP05)

1. Anna Helena Altenfelder, Daniel Cara e Andressa Pellanda.

2. Altenfelder, presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Andressa Pellanda, coordenadora da Campanha Nacional

Continua

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Segundo ela, isso pode contribuir “para aumentar o engajamento” dos alunos no acesso e na permanência na escola, “melhorando também os resultados da aprendizagem”. Uma solução, portanto, para “nossas grandes barreiras educacionais”.

Mas a discussão entre os especialistas vai além dos aspectos meramente pragmáticos. “É importante nos perguntarmos: a serviço do que está a reforma?”, diz Altenfelder. “Da emancipação de alunos? Ou seja, para que possam fazer frente aos próprios projetos de vida, atuando na sociedade e no mundo do trabalho, visando a uma maior justiça social e um desenvolvimento sustentável?”

“Ou o projeto está a serviço de formar mão de obra qualificada para o mercado, atendendo aos interesses de uma minoria?”, prossegue. “Essa é uma discussão importante que ainda circula e inquieta profissionais, famílias e os próprios jovens.”

Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/novo-ensino-m%C3%A9dio-come%C3%A7a-sob-questionamentos-e-cr%C3%ADticas/a-60591145>.

Acesso em: 15 jun. 2022.

Primeiras impressões

1. A reportagem aborda o novo Ensino Médio de modo positivo ou negativo?
2. De acordo com a reportagem, por que há falta de consenso em relação à implementação do novo Ensino Médio?
3. Quais mudanças estabelecidas pelo novo Ensino Médio são apresentadas na reportagem?
4. Você acredita que elas podem ajudar a vencer alguns dos desafios apresentados no início da reportagem? Por quê?
5. Como seria um Ensino Médio atrativo para você?
6. Retome o boxe **O que você poderá aprender** e responda: essa reportagem ajuda a refletir sobre qual(is) pergunta(s)?

O texto em construção

1. Quais foram as fontes de informação necessárias para o jornalista produzir a reportagem?
2. Quais pessoas foram entrevistadas na reportagem “Novo ensino médio começa sob questionamentos e críticas”?
3. Por que essas pessoas foram escolhidas como fontes para a reportagem?
4. De que forma as falas das fontes são sinalizadas no texto da reportagem? De que outro jeito isso poderia ser feito?
5. Que verbos do tipo *dicendi* são usados para marcar a citação das falas dos educadores citados a seguir?

204

Vamos lembrar

Os **verbos dicendi** (verbos de elocução) introduzem o conteúdo de fala que atribuímos a outra pessoa em nossos textos e, ao mesmo tempo, imprimem valor a essa fala. Exemplos:

Luana **comentou** que ainda não havia discutido o assunto.

Luana **reclamou** que ainda não havia discutido o assunto.

pelo Direito à Educação e Daniel Cara, professor na Universidade de São Paulo (USP) e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

3. Porque os cargos ocupados por elas em instituições educacionais lhes dão embasamento e credibilidade para responder a questões relacionadas à educação.

4. Pelo uso de aspas. Também poderiam ter sido empregados travessões.

- a) Anna Helena Altenfelder, presidente do Conselho de Administração do Cenpec.
 - b) Andressa Pellanda, coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
 - c) Daniel Cara, professor na Universidade de São Paulo (USP) e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
6. Que outros verbos poderiam ser empregados no lugar dos usados em cada caso para sugerir sentidos semelhantes?
7. Releia este trecho:

Para Altenfelder, há expectativas de que o Novo Ensino Médio amplie “o diálogo com as necessidades e expectativas dos jovens”. [...] Segundo ela, isso pode contribuir “para aumentar o engajamento” dos alunos no acesso e na permanência na escola, “melhorando também os resultados da aprendizagem”.

- a) Nesse trecho, as falas estão sendo citadas diretamente, como em casos anteriores? Explique.
 - b) Que termos são usados para introduzir o que foi dito por Altenfelder?
8. Todas as fontes se posicionam de uma mesma forma sobre o novo Ensino Médio? Explique.
9. Em sua opinião, por que isso acontece?
10. Analise esses dois trechos, localizando-os no texto:

Trecho 1

No momento, as dúvidas **parecem** ser o maior problema.

Trecho 2

Parte dessa dificuldade de consenso foi **justamente** a maneira como a reforma foi conduzida – nascendo de uma medida provisória, sem debates na base.

- a) De quem é a voz que fala nesses dois trechos?
 - b) Você diria que nos dois trechos está expresso o mesmo grau de certeza em relação ao que está sendo declarado? Explique, levando em conta os termos destacados nos dois trechos.
 - c) Seria possível afirmar que a posição assumida no trecho 2 coincide com a posição de outras vozes convocadas pelo jornalista? Explique.
11. Considerando as vozes que compõem a reportagem que você leu e os recortes realizados, a abordagem feita tende a se posicionar a favor ou contra a reforma do novo Ensino Médio? Justifique sua resposta.
12. Releia o trecho a seguir.

A norma impõe um aumento da carga horária – das atuais 800 horas mínimas para 1 mil horas, com previsão de aumento progressivo nos próximos anos – e uma grade curricular com optativas em que os alunos poderão se aprofundar mais em áreas como

205

- 5a. Aponta, diz, prossegue.
- 5b. Acrescenta.
- 5c. Diz.
- 6. No item a: indica, fala, continua; no item b: continua, fala.
- 7a. Não, a citação é indireta porque não há indicação de fala como aspas e travessão.
- 7b. São utilizados os termos “Para Altenfelder” e “Segundo ela”.
- 8. Não. Embora todos os entrevistados apontem problemas do novo Ensino Médio, Anna Helena Altenfelder defende que sua implementação pode trazer melhorias, como aumento do engajamento dos(as) estudantes. Essa questão pode exigir mais de sua mediação. Caso seja necessário, ajude os(as) estudantes a perceberem que a seleção das fontes e a escolha do que citar de suas falas não configuram um movimento neutro, muito pelo contrário, esse é o modo pelo qual uma

reportagem constrói uma visão sobre um tema ou um acontecimento.

9. Resposta pessoal.

10a. Professor(a), os(as) estudantes poderão responder que se trata da voz do jornalista: ele estaria apresentando uma conclusão pessoal sobre a razão das críticas. Entretanto, é importante considerar que essa fala está entre dois trechos que trazem a posição de dois entrevistados que se apresentam contrários ao modo como a reforma foi imposta por MP (Medida Provisória). Portanto, também é possível considerar que o jornalista pode ter parafraseado as falas desses entrevistados. É importante refletir sobre essa ambiguidade e considerar que ela pode ser intencional para justamente causar esse efeito de incerteza no leitor: afinal ele está opinando ou parafraseando uma opinião?

10b. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP31)** Espera-se que os(as) estudantes percebam que o verbo **parecer** carrega um sentido de algo impreciso, inexato; enquanto o advérbio **justamente** aponta para a precisão da afirmação, é uma palavra que expressa assertividade. Você pode sugerir que eles pensem em outros advérbios que poderiam ser utilizados para substituir **justamente**, nesse contexto, e que poderia tornar esse sentido mais evidente: **exatamente, precisamente.**

10c. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP05)**

Espera-se que os(as) estudantes apontem que Andressa Pellanda e Daniel Cara se posicionam abertamente sobre a mesma questão, apontando que o grave problema da reforma foi ter sido feita por imposição de uma MP, “de cima para baixo”, sem abrir debate com a sociedade

11. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP05)**

Espera-se que os estudantes identifiquem o predomínio da crítica negativa à reforma, considerando o número de citações diretas que apontam para os problemas dela.

12. **Habilidade favorecida (EF69LP28)**

12a. Refere-se à expressão **medida provisória**, que tem caráter imediato de lei.

12b. Espera-se que os estudantes compreendam que não, porque o verbo **sugerir** não expressa o sentido de obrigatoriedade que o verbo **impor** expressa e que é mais adequado para se referir à lei.

12c. Sugestões: exigir, obrigar, determinar, definir.

12d. **HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP11)** Relação de conclusão. Ela ajuda a avançar no texto.

13. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP31, EF09LP11)**

As expressões foram usadas para introduzir dois pontos de vista sobre uma mesma questão: o ponto de vista das escolas privadas – que é otimista; e o ponto de vista dos diretores de escolas públicas. O uso delas ajuda a dar sequência e fazer progredir as ideias no texto.

Continua

14. Professor(a), os(as) estudantes responderão de acordo com a realidade da escola em que estudam. É possível destacar tanto o currículo por itinerário de escolha como o ensino integral como grandes mudanças.

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP34, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP22)

A proposta dessa atividade é possibilitar que os(as) estudantes vivenciem a prática de ler textos jornalísticos de gêneros diversos: uma reportagem e uma entrevista.

A escolha dos textos foi orientada pela intenção de oportunizar aos(as) estudantes refletir sobre as possibilidades e os desafios que se apresentam para a próxima etapa de sua vida. Queremos deixar claro, aqui, que não há de nossa parte qualquer intenção de defender ou atacar a reforma do Ensino Médio que está em curso. Defendemos, sim, uma educação integral, pautada na formação de cidadãos(ãs) preparados(as) para realizar suas escolhas e viver em sociedade, orientados(as) por princípios éticos e humanitários. Por essa razão, apresentamos recortes que possibilitam olhar a questão de diferentes ângulos, na intenção de promover a diversidade de ideias para o debate. Entendemos que é necessário atribuir aos(as) estudantes o papel de avaliadores das possibilidades que se apresentam – o que poderão fazer durante a preparação do *podcast*, quando irão investigar mais sobre as possibilidades para a continuidade dos estudos.

A sugestão é organizar a turma em pequenos grupos e propor que escolham um dos dois textos para leitura. Um mesmo texto poderá ser lido por mais de um grupo, mas é preciso que todos os textos sejam lidos por algum grupo, de modo que, no momento de compartilharem suas leituras, durante a roda de leitura, todos(as) tomem conhecimento dos textos propostos por meio das questões norteadoras.

Orientações para leitura – Grupo 1

a. São jovens de até 29 anos que não estudam nem trabalham.

matemática, ciências da natureza, ciências humanas e linguagens. Neste primeiro ano, as mudanças só valem para a primeira série do ensino médio. Assim, gradualmente, só em 2024 todas as três séries estarão sob a nova proposta.

- A palavra **norma** está se referindo a que outro termo citado antes?
- O verbo **impor** em *A norma impõe* poderia ser substituído pelo verbo **sugerir**? Explique.
- Que outros verbos poderiam substituir o verbo **impor** nesse trecho?
- Que relação a conjunção *assim* estabelece entre o que foi dito antes e o que está sendo dito nesse parágrafo?

13. Observe este trecho, no contexto da reportagem:

Por um lado, coordenadores de escolas privadas demonstram otimismo e já estão apresentando os diferenciais como boas medidas para pais e alunos. **Por outro**, diretores de escolas públicas temem que a precarização do ensino impossibilite que o modelo funcione conforme o planejado.

- Explique a importância do uso das duas expressões destacadas no trecho.
14. Alguma das mudanças previstas no novo Ensino Médio, citadas na reportagem, representa uma grande transformação em relação ao Ensino Fundamental que você frequenta hoje? Por quê?

Atividade 2 – Leitura e roda de conversa: Desafios e possibilidades do Ensino Médio

- Para continuar com nossa reflexão sobre a próxima etapa da vida escolar de vocês, a turma será dividida em grupos e cada um lerá um dos textos jornalísticos a seguir, que falam sobre o Ensino Médio.
- Ao final da leitura, vocês participarão de uma roda de conversa com o objetivo de compartilhar e discutir com os outros grupos o que leram. Portanto, durante a leitura, anatem os principais pontos levantados e destaquem algumas informações para discutir com os(as) colegas. Para apoiar os grupos nessa tarefa, sugerimos roteiros de leitura apresentados antes dos textos.

Lembrem-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.

Texto 1

Orientações para a leitura

● Grupo 1 – Leitura da reportagem “Brasil tem 12,3 milhões de jovens que não estudam nem trabalham”

- Durante a leitura, fiquem atentos(as) às seguintes informações:
 - O que é o chamado grupo “nem-nem”?

- b) De 2019 a 2021, houve redução ou aumento no chamado grupo “nem-nem”? Por que isso ocorreu durante esse período?
- c) O que é um “gargalo”? Explique o uso desse termo no subtítulo da reportagem.
- d) No final da reportagem, Vandyck Silveira apresenta sua opinião sobre os motivos do crescimento do grupo “nem-nem” no período avaliado. Quais são esses motivos, de acordo com ele?
- e) Você concorda com Vandyck Silveira?
- f) Quais são as consequências para o futuro de um(a) jovem quando ele(a) pertence ao grupo “nem-nem”?
- g) Considerando sua análise dos dados apresentados, você acredita que as pessoas que estão nesse grupo dos “nem-nem” estão por escolha pessoal?
- h) Nas suas expectativas para os próximos anos, há algum risco de você fazer parte desse grupo “nem-nem”? Que desafios você tem pela frente para evitar fazer parte dele?

Brasil tem 12,3 milhões de jovens que não estudam nem trabalham

Número, superior ao da população da Bélgica, já representa 30% dos jovens na faixa etária até 29 anos; economia fraca prejudica a entrada no mercado de trabalho

Renée Pereira, O Estado de S. Paulo
03 de janeiro de 2022 | 05h00

O sonho de Gabriela Novazzi, de 27 anos, é conseguir um emprego para dar uma vida melhor ao filho, de 3 anos. Ela nunca teve um trabalho fixo, com carteira assinada. Apenas bicos que consegue em eventos. Desde 2016, quando foi obrigada a abandonar a faculdade de Educação Física por questões financeiras, Gabriela não estuda nem trabalha. “Era minha mãe que me ajudava nos estudos, mas ela ficou sem trabalho e parou de pagar a universidade”, diz.

Sem experiência, ela está à procura de qualquer oportunidade de entrar no mercado de trabalho. Mas a busca não tem sido fácil. “A maioria das empresas exige uma experiência anterior. É uma dificuldade”, diz. Além de dar estabilidade ao filho, Gabriela também sonha em terminar a faculdade. “Nunca é tarde para recomeçar.”

Gabriela faz parte de um contingente de jovens de até 29 anos que cresceu muito nos últimos tempos. São os chamados “nem-nem”, um grupo de pessoas que nem estuda nem trabalha. Segundo a consultoria IDados, até o segundo trimestre de 2021, essa população representava 30% dos jovens dessa faixa etária. Isso significa 12,3 milhões de pessoas, cifra que supera a população da Bélgica.

O número de nem-nem teve um salto durante a pandemia, em 2020. Em 2021, os números recuaram um pouco, mas continuam acima do nível pré-covid-19. São quase 800 mil pessoas a mais ante o primeiro semestre de 2019 – quando o grupo representava 27,9% dos jovens até 29 anos. O problema é que desde 2012 o número está em crescimento. Naquela época, os nem-nem eram 25% da faixa etária (ou 10 milhões).

Gargalo

“Isso representa uma ineficiência enorme para o Estado, já que muitas dessas pessoas tiveram um investimento público por trás”, diz a pesquisadora da consultoria, Ana Tereza Pires, responsável pelo levantamento. Além da questão econômica, tem também o lado individual de cada um dos jovens, sem experiência.

b. Houve aumento de jovens de até 29 anos que não estudam nem trabalham. Isso aconteceu durante a pandemia de coronavírus em decorrência da crise econômica.

c. “Gargalo” é a parte mais estreita de uma garrafa ou vaso, próxima ao local de entrada e saída, onde o conteúdo se acumula antes de sair pela boca do recipiente. O termo foi usado no subtítulo para se referir ao contingente de jovens que terminam os estudos e não encontram trabalho.

d. De acordo com Vandyck Silveira, isso tem acontecido devido à má qualidade da educação, que não prepara adequadamente o(a) estudante, e ao baixo crescimento da economia, que leva à falta de emprego no país.

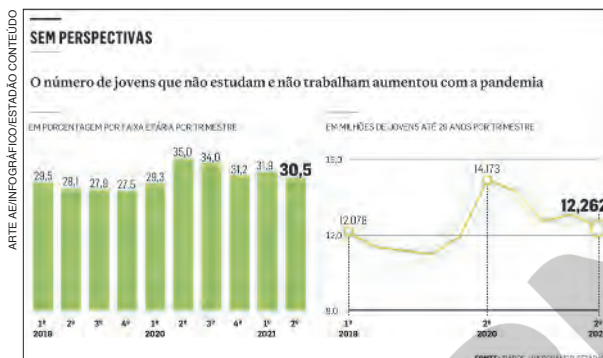
e. Resposta pessoal.

f. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes apontem para a limitação de perspectivas que essa condição proporciona. A pessoa terá mais dificuldade para se inserir no mercado de trabalho ou voltar para a escola.

g. Espera-se que os(as) estudantes considerem os dados sobre as razões apresentadas para não continuar os estudos e não trabalhar, exploradas na questão do item d.

h. Resposta pessoal.

A cada ano, diz ela, novos estudantes se formam e não conseguem ser absorvidos no mercado, o que cria um bolsão de nem-nem. Sem emprego nem renda, eles não conseguem estudar e muitos param no meio do caminho, como no caso de Gabriela. Segundo Ana Tereza, terminar a faculdade numa fase de recessão pode ter reflexos para toda a vida profissional. Os que conseguem emprego podem ter salários mais achatados comparados a quem se forma durante a expansão econômica.



Mesmo para quem já conseguiu emprego, a crise é um problema, porque pune primeiro os mais jovens, que têm menos experiência e recebem menos. As empresas preferem garantir a permanência dos profissionais especializados e de difícil contratação. Sem contar que os mais jovens representam um custo menor na rescisão.

Educação e PIB

Na avaliação do presidente da Trevisan Escola de Negócios, Vandyck Silveira, a situação dos jovens é resultado de uma série de questões. A primeira está associada à educação. “Temos uma escola de ensino fundamental e médio de péssima qualidade, que não prepara o estudante para nada.” O problema, para ele, não é por falta de investimento. Mas por investimento errado.

Soma-se a isso o baixo crescimento da economia. Desde 2013, o País não consegue encontrar o caminho da retomada consistente. Entre 2017 e 2019, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu numa média de 1,4% ao ano – resultado muito abaixo da capacidade. “Para empregar todos os jovens que entram no mercado de trabalho, o Brasil precisaria crescer, pelo menos, 3% ao ano”, diz Silveira. “Estamos ficando definitivamente para trás.”

Para especialistas, o crescimento dos nem-nem significa perda de produtividade e de capital humano. Para Marcelo Neri, diretor do FGV Social, o Brasil teve na pandemia o

Clipe

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB é “a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano”, não sendo o total das riquezas de um país, mas “um indicador de fluxo de novos bens e serviços finais produzidos durante um período”.

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 10 maio 2022.

maior contingente da história de jovens nem-nem. Mas esse porcentual deve cair pela metade até o final do século, resultado da demografia. Na avaliação dele, essa geração está sacrificando o presente e o futuro. “Logo, o futuro do País está comprometido pela falta de quantidade e pelo tratamento de baixa qualidade dado à juventude.”

ESTADAO. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-12-3-milhoes-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham,70003940260>. Acesso em: 9 maio 2022.

Clipe

Muitas vezes, uma reportagem escrita publicada na internet é composta também de um vídeo. Esse tipo de composição tem recebido o nome de reportagem multimidiática, por envolver diferentes linguagens – a verbal, a visual e a audiovisual.

Texto 2

Orientações para a leitura

● Grupo 2 – Leitura da entrevista “Ensino médio deve visar, mais que vestibular, o gosto pelo saber, diz pesquisadora”

- Durante a leitura, fiquem atentos(as) às seguintes informações:
 - a) Qual é o principal tema da entrevista com Silvia Colello?
 - b) Qual ponto de vista Colello defende a respeito desse tema?
 - c) Segundo Colello, quais as consequências de um Ensino Médio focado exclusivamente no vestibular?
 - d) O que você consegue entender sobre essa “formação humanística” defendida pela especialista?
 - e) Segundo Colello, o vestibular “pode funcionar como rito de passagem, momento para o(a) estudante se perguntar o que quer da vida. Não só que curso vai seguir, mas quem quer ser e de que jeito quer viver”. O que você entende dessa declaração? Já tinha pensado no vestibular dessa forma?

Ensino Médio deve visar, mais que vestibular, o gosto pelo saber, diz pesquisadora

Silvia Colello afirma que formação de adolescentes não pode ser guiada apenas pela preparação para os exames

8 set. 2018, às 19h00 Lisandra Matias SÃO PAULO

Mais do que preparar o estudante para o desafio do vestibular, escolas de ensino médio têm a missão de oferecer a ele formação humanística, para que possa se posicionar de modo ativo, ético e crítico no mundo.

Assim pensa a pedagoga Silvia Gasparian Colello, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP. Para ela, tão importante quanto ensinar é viabilizar o gosto pelo conhecimento, o prazer de aprender.

Orientações para a leitura – Grupo 2

- a. O papel que o Ensino Médio deve desempenhar na vida do(a) jovem.
- b. A especialista acredita que o Ensino Médio não deve preparar o(a) jovem somente para o vestibular, mas oferecer-lhe uma formação humanística, que o(a) prepare para a vida em sociedade e também para a universidade.
- c. Ele pode eliminar a capacidade dos(as) jovens de questionar e investigar. Na vida universitária, isso se traduz em estudantes que “não sabem fazer pesquisa [...], têm dificuldades para trabalhar em grupo, dividir tarefas e de apresentar e defender suas ideias”.
- d. Resposta pessoal. Professor(a), no momento das rodas nos grupos e também da roda coletiva, retome com os(as) estudantes pontos do texto que podem ajudá-los(as) a construir um conceito sobre formação humanística, especialmente nas respostas dadas às perguntas “O que caracteriza esse aspecto humano e afetivo?” e “Mas isso também não ocorre devido à pressão dos pais, que desejam que seus filhos passem a todo custo?”, quando fala sobre a formação integral dos(as) estudantes que contemple sua formação social, cultural, afetiva e ética e forme para a colaboração e o posicionamento crítico diante da vida em sociedade.
- e. Resposta pessoal. Professor(a), o objetivo dessa questão é problematizar o que significaria esse “rito de passagem”. Vale comentar que, nessa perspectiva, esse tipo de Ensino Médio parece se opor ao Ensino Médio profissionalizante, que se torna um rito de passagem entre o Ensino Fundamental e o mercado de trabalho.



A pedagoga Sílvia Gasparian Colello em São Paulo (2017).

Qual o papel que o vestibular deve ter no Ensino Médio?

A preparação para o vestibular é relevante, mas não pode ser a norteadora da formação dos adolescentes. A escola deve oferecer uma formação humanística e abrir a possibilidade para que o aluno seja produtor de conhecimento. Significa criar situações, como pesquisas e projetos, para que o conhecimento seja produto do trabalho intelectual e afetivo do estudante.

O que caracteriza esse aspecto humano e afetivo?

O jovem tem que viver bem a etapa escolar em todos os seus aspectos – a aquisição de conhecimento, a organização do estudo, os relacionamentos interpessoais, os namoricos. Tudo isso responde ao aspecto da formação do humano, da constituição do sujeito que é social, aprendiz, pesquisador, afetivo e ético. Viver isso com intensidade é importante não só para a vida universitária e profissional, mas também para a constituição de si.

Qual o risco de um ensino focado demais no vestibular?

Esse tipo de ensino se baseia na lógica do certo e do errado, como se o conhecimento fosse um pacote pronto. Mas sabemos que nenhuma ciência está acabada e que o conhecimento avança justamente pelas mentes brilhantes que têm uma postura inquisitiva frente ao mundo. Infelizmente, muitas vezes, as escolas abafam isso e impõem a cultura do silenciamento, do “cala a boca” e do ensino pré-formatado.

Mas isso também não ocorre devido à pressão dos pais, que desejam que seus filhos passem a todo custo?

Sim, é o caso de escolas que se comportam como empresas e querem atender à demanda mais imediata do cliente. Confundir escola com empresa é descaracterizar a natureza do seu objetivo, que é a formação humanística.

Tenho visto jovens que entram na universidade, muitas vezes até bem colocados, mas que ingressam com falhas. Eles não sabem fazer pesquisa (estudaram com um método apostilado em que o conhecimento vinha pronto), têm dificuldades para trabalhar em grupo, dividir tarefas e de apresentar e defender suas ideias.

Muitas instituições preparam para o vestibular, mas não para a vida universitária, é isso?

Sim, parece contradição. O ensino focado no vestibular tende a ser conteudista, feito na perspectiva do professor que detém o conhecimento e do aluno que não sabe. Mas, na

universidade e na vida profissional, não vigora o saber doado, mas o construído, em que o estudante é o protagonista da sua formação.

Uma preocupação comum entre pais de adolescentes é o desinteresse dos filhos pelos conteúdos e até mesmo pelo colégio. Como reconquistá-los?

Na adolescência, são muitos os fatores que atraem para uma vida extraescolar: a banda, a balada, a sexualidade, questões políticas etc. A escola tem, então, o desafio de recuperar seu sentido. Pode fazer isso abrindo espaço para que estudantes levem suas inquietações. Se esse jovem que está sendo atraído para o mundo chega à escola e a primeira coisa que ouve é sobre a proibição do celular ou da conversa entre alunos, a instituição está indo contra um aspecto muito importante para ele, mas que deveria ser compatível com a vida escolar.

Como ressignificar o vestibular para além das cobranças de sucesso?

O vestibular pode funcionar como rito de passagem, momento para o estudante se perguntar o que quer da vida. Não só que curso vai seguir, mas quem quer ser e de que jeito quer viver. As escolas devem fornecer informações e ferramentas para ajudar nessa reflexão.

Qual o modelo ideal para concluir a educação básica?

O papel da educação em geral, e do ensino médio em particular, é a formação do homem para a humanização e para o combate à barbárie.

Silvia Gasparian Colello, 59

Formada em Pedagogia com mestrado, doutorado e livre-docência pela Faculdade de Educação da USP, é professora e orientadora na pós da universidade, onde desenvolve pesquisas na área de ensino.

FOLHA de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/ensino-medio-deve-visar-mais-que-vestibular-o-gosto-pelo-saber-diz-pesquisadora.shtml>. Acesso em: 10 maio 2022.

Roda de leitura

1. Compartilhe com a turma o texto lido, apresentando as informações importantes para que quem não leu o texto tenha uma ideia do que ele trata.
2. Copie a tabela a seguir no caderno e, em conversa com os(as) colegas, elaborem uma síntese de cada um dos textos lidos e compartilhados entre a turma.

O que você observou sobre o texto	Texto 1	Texto 2
1. Qual é o assunto do texto?		
2. Quais as fontes (pessoa ou documento) das informações e/ou opiniões apresentadas no texto?		
3. Considerando o conteúdo do texto e a abordagem adotada, qual a finalidade dele?		
4. Das questões apresentadas no boxe O que você poderá aprender , sobre qual(is) dela(s) o texto ajuda a refletir?		



Roda de leitura

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP27, EF69LP03)

2.1 Conceitua e traz dados sobre a geração “nem-nem”: jovens de até 29 anos que não estudam nem trabalham. Defende um Ensino Médio que seja voltado para uma formação humanística, que seja um ritual de passagem para que os(as) jovens pensem sobre o que querem da vida.

2.2 Consultoria IDados, Ana Tereza Pires (pesquisadora da consultoria IDados), Vandyck Silveira (presidente da Trevisan Escola de Negócios) e Marcelo Neri (diretor do FGV Social). /Silvia Colello, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP.

2.3 Destacar um aspecto da juventude brasileira que merece atenção tanto das autoridades como da população em geral./ Promover uma reflexão sobre o papel do Ensino Médio na vida dos jovens, com base na opinião de uma especialista. Professor(a), durante a discussão dessa questão 3, sugerimos que apresente ao coletivo uma nova questão: *“Você diria que as abordagens apresentam pontos de vista discordantes em algum sentido? Por que você acredita que isso acontece?”* O objetivo aqui é promover, mais uma vez, a comparação entre a defesa de um Ensino Médio profissionalizante e de um Ensino Médio voltado para a continuidade dos estudos. Reiteramos que a nossa intenção é promover uma discussão sobre os desafios que se colocam para esse segmento da educação básica ao mesmo tempo que apresentamos aos(as) estudantes as possibilidades que existem, para sua avaliação e decisão sobre a continuidade do seu processo de escolarização.

2.4 “Quais os principais desafios do Ensino Médio brasileiro contemporâneo?”, “O que esperamos do Ensino Médio?” / “Há experiências interessantes de escolarização nessa etapa?”.

Vale a pena assistir e discutir!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP21, EF89LP22, EF89LP28, EF69LP26, EF69LP34, EF69LP38)

Professor(a), propomos que oriente a formação de grupos de três ou quatro estudantes e distribua os cinco vídeos entre eles, de modo que um mesmo vídeo será visto por mais de um grupo.

Durante o compartilhamento das anotações nos grupos, apoie-os(as) na elaboração de um esquema único, propondo/mediando reformulações, complementos e eliminação de informações que possam ser consideradas secundárias para a apresentação. Agende com antecedência as apresentações e combine que a ordem delas será a da *playlist*, tal como indicada no box **Vale a pena assistir e discutir!**. Lembre-os(as) de que, como mais de um grupo assistiu a um mesmo vídeo, a proposta é que os grupos se complementem na apresentação das informações. Eles também podem se revezar no esclarecimento de dúvidas. Defina um tempo total para a apresentação de cada vídeo.

Para a discussão, oriente a turma a respeitar os turnos de fala e se posicionarem de forma ética em relação à manifestação de diferentes pontos de vista. Como mediador(a) da discussão, controle o tempo de fala dos(as) estudantes, favorecendo a circulação da palavra entre todos(as).

Enquete

Conduza a enquete, registrando na lousa as quatro áreas do conhecimento. Nesse momento, levante com eles(as) quais seriam os componentes curriculares mais conhecidos e/ou citados em alguns dos vídeos (e mais explorados nos vídeos **A arquitetura Curricular no Novo Ensino Médio** e **A etapa do Ensino Médio na BNCC**, que compõem cada uma das áreas de conhecimento definidas na BNCC).

Em seguida, organize a turma por áreas de interesse em comum e proponha que levantem tipos de assuntos que achariam interessantes de serem abordados nos itinerários formativos para compartilhar depois.

Vale a pena assistir e discutir!

Conhecendo o Novo Ensino Médio

Para saber um pouco da proposta da reforma conhecida como Novo Ensino Médio, você e seus(as) colegas poderão assistir a cinco dos dez vídeos produzidos por um coletivo que se denomina **Movimento pela Base** – uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições dedicada a apoiar a construção e implementação de qualidade da Base Nacional Comum Curricular (que orienta os currículos das escolas) e do Novo Ensino Médio.

1. Busque pela *playlist* **Novo Ensino Médio em profundidade**, neste *link* do canal desse movimento, disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLiOKxVOLLQHx_qhYkT4pmrYPk44jpLcj3. Acesso em: 21 jul. 2022.

2. Em seguida, o(a) professor(a) irá orientar a turma para a formação de grupos de trabalho. Cada grupo assistirá a um dos vídeos, conforme distribuição a ser feita. Seguem os títulos dos vídeos que serão distribuídos:

O novo Ensino Médio
As principais mudanças no Ensino Médio
A arquitetura Curricular no novo Ensino Médio
A etapa do Ensino Médio na BNCC
Os itinerários formativos no novo Ensino Médio

3. Inicialmente, você poderá assistir ao vídeo do grupo sozinho e tomar notas das informações que considerar relevantes para entender a reforma. Pause o vídeo e retorne a trechos sempre que considerar necessário para compreender o que está sendo exposto e fazer anotações que facilitem a retomada do conteúdo do vídeo, durante a apresentação.

4. Na sequência, reúna-se com seu grupo e compartilhe suas anotações. O grupo deverá produzir um esquema comum que será usado para orientar a apresentação das informações que deseja compartilhar com quem não assistiu ao vídeo. Esse esquema poderá ser usado apenas como apoio para a apresentação à turma ou poderá ser também apresentado como um recurso visual para o seu público.

5. Na data marcada, o grupo fará a sua apresentação que deverá ser aberta a perguntas sobre eventuais dúvidas dos(as) colegas sobre a exposição.

Após as apresentações, discuta com a turma:

- O que você pensa do que a turma descobriu sobre a reforma com a leitura feita e os vídeos compartilhados? Afinal, ela parece positiva ou negativa? Em que você se apoia para pensar assim? Lembre-se de respeitar as regras estabelecidas para a discussão, entre elas respeitar o turno de fala dos colegas; concordar ou discordar de opiniões de forma respeitosa; negociar posições, se for o caso; apresentar argumentos que sustentem a opinião assumida ou negociada.

Enquete

1. Faça uma enquete com a turma para saber quais as áreas de conhecimento mais interessariam para vocês, na escolha de itinerários formativos.

2. Levando em conta os resultados, forme grupos de acordo com as áreas de interesse em comum e discutam quais poderiam ser os tipos de assuntos ou projetos a serem abordados nos itinerários formativos.

3. Registrem essa lista em um cartaz, disponibilizem-na para a turma e troquem impressões sobre ela.

Produção de texto

Conhecendo o gênero: Podcast

Nesta seção, você vai estudar o que é e como se faz *podcasts*, com a finalidade de produzir, com a turma, uma série de *podcasts* a partir de descobertas sobre o novo Ensino Médio.

Mas, afinal, *podcast* é o "formato" específico de texto ou é uma forma de fazer circular vários textos?

Atividade 1 – Podcast: O que é e como se faz?

- Observe a foto:



Estudantes participando de um *podcast*.

1. Observe a formação do grupo de adolescentes em torno do computador com a câmera. Essa cena lembra que situação de comunicação?
2. Qual parece ser o papel das crianças na cena?
3. Observe as folhas de papel que estão sobre a mesa. Elas podem estar sendo usadas para quê, considerando a(s) hipótese(s) que você levantou sobre a situação de comunicação?
4. Você já ouviu falar em *podcast*? Sabe do que se trata?

Podcast

A palavra *podcast* vem da junção de *iPod* (dispositivo de áudio da Apple) + *Broadcast* (que significa a transmissão de informação por rádio ou TV). Um *podcast* nada mais é do que um programa de rádio, com a diferença de que você pode acessar um programa sempre que desejar. Ou seja, os *podcasts* são programas sob demanda (*on demand*): você clica no episódio ou no programa a que deseja assistir e pronto! Você pode acessá-los pelo celular ou *tablet* ou pelos computadores e *notebooks*.

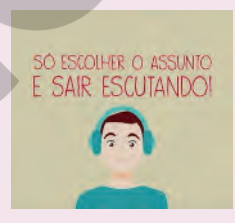
Atualmente há *sites* dedicados a armazenar *podcasts*. Mas o que pode ser conteúdo de um *podcast*? Como esse conteúdo pode ser organizado para compor o episódio ou programa?

É o que veremos na próxima atividade.

Vale a pena ver!

Neste curto vídeo de cerca de dois minutos, você pode conhecer um pouco mais sobre essa forma de divulgar conteúdos na internet.

Acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M>. Acesso em: 26 maio 2022.



Produção de texto

Atividade 1

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP29)

Os *podcasts* que serão estudados e produzidos no percurso desta seção são textos que se colocam na fronteira de dois campos de atuação: o jornalístico-midiático e o de práticas de estudo e pesquisa, por envolverem ações e intencionalidades dos dois campos, visto que se tratam de conteúdos que exigirão procedimentos de pesquisa e divulgação de resultados, com pesquisa em fontes de informação variadas, incluindo dados de pesquisas de estudos estatísticos, como é o caso das pesquisas que geram o Ideb, por exemplo. Por essa razão, estamos assumindo que as atividades dessa seção mobilizarão habilidades dos dois campos, incluindo as relativas à divulgação de resultados de pesquisa.

1. Professor(a), espera-se que entre as respostas dos(as) estudantes estejam: lembra um programa de rádio, uma conversa ou discussão sendo gravada em áudio e/ou vídeo. Caso se faça referência a um programa de televisão, chame a atenção da turma para a situação informal do ambiente e das pessoas em torno da mesa, sinalizando que não se trata de um programa de TV, que em geral apresenta um cenário organizado, sem deixar à mostra equipamentos e "rascunhos" de textos, como vemos na foto.
2. As crianças parecem ser participantes da discussão ou do programa, com direito a voz.
3. Espera-se que os(as) estudantes respondam que os papéis parecem conter anotações que podem estar sendo usadas como orientação para o que deve ser dito ou discutido.
4. Resposta pessoal. Professor(a), sugerimos para este momento, se for possível para a sua realidade, a exibição do vídeo indicado no **Vale a pena ver!**, da página 193.

Atividade 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP29, EF69LP34, EF69LP40, EF69LP42, EF89LP27, EF89LP28)

Para a realização dessa atividade, o ideal é que os(as) estudantes passem pela experiência de ouvir os *podcasts*. Estude e negocie com eles(as) como isso pode ser garantido. Caso não seja possível que cada dois(duas) estudantes escutem com fones de ouvido, em celulares (comportamento mais aproximado do que acontece na prática social), você pode organizar uma escuta coletiva em sala de aula, por meio de um único celular ou computador (ou similares) acoplado a uma caixa de som. Pode, ainda, orientar os(as) estudantes a realizarem a escuta dos dois *podcasts* em casa ou em espaços públicos com acesso a computador e à internet, para posterior discussão em sala de aula.

Em caso de orientá-los(as) a ouvirem os *podcasts* fora da aula, considere a possibilidade de sugerir que a turma busque por tocadores e *sites* de canais de *podcasts*, de modo que possam ter outras experiências.

Segue sugestão:

- Café Brasil (cidadania, cultura, política, comportamento, música etc.): <https://portalcafebrasil.com.br/todos/podcasts/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TEXTO 1

As questões 1 e 2 contextualizam e orientam a leitura e/ou a escuta dos(as) estudantes para o trecho selecionado do *podcast*. Lembre os(as) estudantes de tomarem notas sobre os tópicos sugeridos na questão 2, para que possam se preparar mais adequadamente para a conversa sobre o *podcast*.

Atividade 2 – Comparando dois formatos de podcasts

Você acabou de conferir que *podcasts* são arquivos em áudios disponibilizados na internet para ouvirmos quando desejarmos. Nesta atividade, você vai observar o que pode ser conteúdo de um *podcast* e como esse conteúdo pode ser organizado.

Texto 1

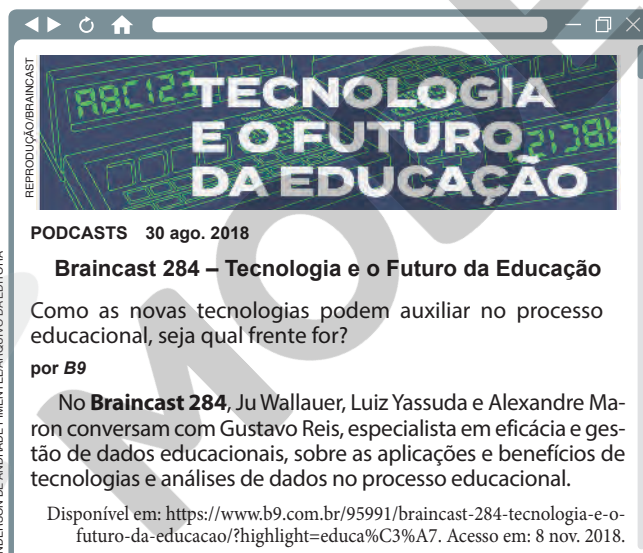
1. Na página inicial do canal de *podcasts* Braincast (<https://www.b9.com.br/podcasts/>), há um acesso à lista de *podcasts* recentemente publicados pelos(as) responsáveis. Ao clicar no *podcast* escolhido, é possível acessar a página do episódio selecionado, na qual há uma sinopse com indicação dos participantes do episódio. A seguir, você vai ler a sinopse e o trecho transcrito do *podcast*: Tecnologia e o Futuro da Educação.

Importante: como se trata de uma transcrição, foram mantidas as marcas da fala.

2. Durante a leitura, observe:

- a) Como o grupo parece organizar o programa e a participação das pessoas.
- b) Qual o registro adotado na linguagem utilizada pelos(as) participantes.
- c) As características próprias da linguagem, considerando que se trata de um texto oral.

Sinopse



REPRODUÇÃO/BRINCAST

PODCASTS 30 ago. 2018

Braincast 284 – Tecnologia e o Futuro da Educação

Como as novas tecnologias podem auxiliar no processo educacional, seja qual frente for?

por **B9**

No **Braincast 284**, Ju Wallauer, Luiz Yassuda e Alexandre Maron conversam com Gustavo Reis, especialista em eficácia e gestão de dados educacionais, sobre as aplicações e benefícios de tecnologias e análises de dados no processo educacional.

Disponível em: <https://www.b9.com.br/95991/braincast-284-tecnologia-e-o-futuro-da-educacao/?highlight=educa%C3%A7>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Clipe

Uma vez que *podcast* é um termo inglês e que tem relação com uma prática que passou a fazer parte das nossas atividades sociais, alguns outros termos da língua inglesa passaram a ser usados por estarem ligados a essa prática. Os dois mais comuns são:

- **Podcaster** – quem se dedica a produzir *podcasts*.
- **Host** – é o(a) anfitrião(ã), responsável pelo desenvolvimento da pauta; aquele(a) que recebe os(as) convidados(as), administra a participação dos(as) outros(as) *podcasters* e orienta a conversa, garantindo que a pauta definida seja cumprida.

Clipe

A **vinheta** é a música que abre e fecha os programas de rádio e de TV. Ela pode ser composta também de uma frase que nomeia o programa. A **vinheta**, no *podcast*, tem a mesma função.

Ela também pode aparecer no meio do episódio, separando os momentos do programa, como se fossem seções. Por exemplo, pode aparecer entre a introdução do programa e o momento dedicado a comentários dos(as) ouvintes.

Transcrição do áudio



AILEY RODRIGUES
ARQUIVO DA EDITORA

Clipe

A Pearson PLC é uma empresa multinacional britânica de publicação e educação, criada em 1844 por Samuel Pearson. Considerada a maior empresa de educação e a maior editora de livros do mundo, está presente em 60 países.

Entra vinheta do programa: fundo musical e texto – Este podcast é apresentado por B9.com.br

Juliana: Olá, aqui é Juliana Wallauer. [...] E junto comigo, Alexandre Maron.

Maron: Olá, *braincasters*.

Juliana: E Luiz Yassuda.

Luiz: Opa, e aí? Tudo certo?

Juliana: E Gustavo Reis.

Gustavo: Boa noite, bom dia, boa tarde!

Juliana: Gustavo, se apresente. Quem é você “na fila do pão”? Por que os *braincasters* ainda não te conhecem?

Gustavo: Muito bem, eu trabalho na Pearson. Eu sou líder de eficácia da Pearson [...] A Pearson, ela é uma empresa de educação, uma das maiores do mundo. Ela veio pro Brasil na década de 70. [...]

Juliana: Então, vamos, lá, gente. Vamos pra pauta porque a pauta rende, né? Essa conversa rende bastante.

Vinheta reduzida para marcar o início da pauta.

Juliana: Vamos falar um pouco sobre tecnologia e educação. Porque, sabe... eu vou começar com meus ceticismos aqui. Quando a gente falou de educação no Mamilos, tem um videozinho que é superfamoso na internet. Você já deve ter visto várias vezes, várias pessoas já devem ter te recomendado... que fala sobre como as tecnologias impactam na educação. Então, por exemplo, quando inventaram o rádio todo mundo pensou: “Bom, agora, vamos revolucionar! Porque imagina as melhores mentes... a gente consegue replicar elas pro mundo inteiro. Então, um professor incrível, eu consigo levar ele pra todas as salas de aula.” Não aconteceu.

Maron: É... todas as evoluções tecnológicas, essencialmente, a gente falou assim: “Nossa, agora vai...”

Juliana: “Agora vai mudar...”

Maron: “Vamos espalhar o conhecimento...”

Juliana: É... não... A TV, por exemplo. Olha o potencial de você replicar e, claro, Telecurso 2000, está aí, não é que não teve nenhum impacto, mas não revolucionou...

Maron: Telecurso 2000, olha...

Juliana: É, eu sou velhinha...

Maron: Denunciou a idade...

Juliana: É... não que isso revolucionou da maneira que se esperava, né? A mesma coisa o cinema e tal... E agora a gente tem inteligência artificial. “Aí, agora sim, agora vai essa grande ruptura.” E de fato, sem o *glamour*, [...] o que é que a inteligência artificial tem de potencial de impactar na educação?

Gustavo: Primeiro a gente tem que entender... assim... o que é que essa inteligência artificial que a gente tá querendo... ou que a gente tá falando aqui em educação, né? Se a gente tratar que inteligência artificial é só uma máquina, que tá aprendendo através de *inputs* que a gente tá dando pra ela, o que é que no setor de educação a gente pode ter? Pensa nas suas avaliações. Pensa no trabalho de um professor, que tem 40 alunos numa classe e ele tem que fazer a correção dessa prova. Ele pode fazer isso de um jeito muito simples que é simplesmente colocando A, B, C, D ou E pra cada uma das provas e acabou. Ou ele pode tentar chegar a isso num nível um pouco mais granular. Eu posso dizer, então, que a Juliana errou o exercício 2, o Alexandre errou o exercício 2 e, cara, o Luiz também errou o exercício 2. Conclusão que eu posso tirar daí: que a classe preci...

Maron: Conclusão: é que a gente tá colando... (risos)

Gustavo: É (risos)... ou que a minha classe precisa de mais conteúdos relacionados àquele exercício 2.

Juliana: Sim...

Gustavo: Isso é... É um nível muito simples de como isso pode ser útil pra todo mundo. Pro professor, ele vai conseguir focar, pedagogicamente falando, na necessidade que o aluno vai ter. Eu estou dando aqui um exemplo em que vocês três aqui... ou nós quatro, tivemos o mesmo problema.

[...]

Maron: Legal. O ponto aqui é, eu tenho que discutir toda uma abordagem que vem antes da avaliação que é: o que é que eu vou falar antes? É... eu vou fazer ensino focado em projeto? Eu vou desmontar aquelas trilhas em que você aprendia matemática, biologia, tarará... tudo separadinho e vou começar a misturar isso? Não, não vou... não sei que... Quer dizer, qual é a metodologia... quer dizer... tem uma discussão metodológica supercomplexa e que a escola não decide sozinha... quer dizer... é uma discussão que vai num nível, em geral, vai no nível do governo federal, ministério, e tal... que precisa ser feita, que é supercomplexa, que é superdifícil. E aí, eu acho que é legal a gente tentar ver o que vocês estão cozinhando lá... Eu acho que é legal a gente entender. Nesse sentido, né? Nesse sentido de pré-avaliação. Vamos deixar a avaliação para um segundo momento e vamos falar: “tá e aí? O que é que vocês estão fazendo antes que seja revolucionário?” né... Talvez seja isso...

Juliana: É... porque eu tava falando assim... de entender que tecnologias fazem rupturas... do jeito que a gente vive... E tudo do jeito que a gente vive foi mudando ao longo do tempo. Mas a escola é uma das... dos lugares menos permeáveis à mudança, certo?

Gustavo: Certo! Eu vou devolver a pergunta pra você. Você pautou alguns *players* aí agora há pouco, mas você não citou pais. Grande parte da resistência que a gente tem é dos pais. Muitos pais... eles não aprenderam a aprender desse jeito que a gente tá se acostumando agora... Isso é muito estranho pra eles. Que você possa trilhar o seu próprio caminho de aprendizagem. Tá, a gente tem um objetivo, mas, dependendo das suas dificuldades, das suas forças, essas trilhas vão ser diferentes. E vão ser muito mais individuais. E isso é o que muita gente ainda não entende ou não quer fazer parte disso. Eu tenho duas visões a respeito disso. A parte dos pais eu já expliquei. A parte dos professores, também. É um outro jeito de ensinar.

[...]

Juliana: ... Cada dia tá mudando alguma coisa. Então eu acho que isso é uma adaptação de... se o cenário todo mudou, você não pode ter o mesmo comportamento que funcionava até ontem, entendeu? E o professor chega pra sa... “Gente, a gente vai trocar. Tem umas coisas que eu sei, tem algumas coisas que vocês sabem. A gente vai juntar tudo o que todo mundo sabe aqui num ‘bolo’ no meio da mesa e vai sair todo mundo mais rico. Beleza?”. Essa é a proposta de valor que um professor traz hoje. [...]

[...]

Juliana: Nas conversas que a gente tem feito sobre educação, eu vejo um futuro bem inspirador, assim... sabe? Porque eu acho que a gente viu muito como um mal necessário, né... Educação é um preço que você tem que pagar, né? Então eu lembro ainda de falar assim: “O seu pai trabalha e o seu trabalho é estudar”, né... Então a Educação também era isso: “Não, a gente tem que fazer, fazer o que, né... vai ter que... tem que vencer essa barreira na vida”. E eu vejo, por toda essa outra abordagem, esse outro jeito... como a gente estava conversando aqui antes: que a gente vai ter que estar sempre aprendendo, que não tá restrito a uma fase da vida, que você passa por esse sacrifício e depois chega... Uma possibilidade de... de ter muito mais esse senso de encantamento, de descobrir coisas novas... De ter na educação, mesmo a formal, esse explodir de cabeça, esse destravar conhecimentos, que nem o Alê tava falando, de ir pra novos níveis, mas... Poxa, acho ótimo o exemplo que você deu de *game*. De que tem essa coisa de que você quer ser sempre melhor. E é mesmo a motivação do conhecimento. De ser sempre melhor. Melhor pelo quê? Não é pelo diploma, não. Eu quero ser sempre melhor! Isso é inerente ao ser humano, né? O conhecer mais, o descobrir mais e tal... [...] Eu vejo mais isso, assim, pro nosso futuro, pro futuro, das crianças, né... O que você tava falando de trilhas de conhecimento, de enxergar a educação menos como um “pedágio” que a gente deve aos meus velhos, né? Assim... “ai, se eu não fizer isso, eu tô ferrado pro meu futuro”, né? E mais como ali é um lugar onde eu descubro coisas novas, né?

[...]

É isso pessoal. Até a semana que vem!

Vinheta de encerramento.

B9. Disponível em: <https://www.b9.com.br/95991/braincast-284-tecnologia-e-o-futuro-da-educacao/?highlight=educa%C3%A7>. Acesso em: 10 maio 2022.

Atividade 2 (cont.)

Texto 1

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP29, EF69LP34, EF69LP40, EF69LP42, EF89LP27, EF89LP28)

1. Professor(a), com base nessa discussão, promova o resgate não só do assunto tratado, mas do que se fala sobre ele. Uma vez que se trata apenas de um recorte do *podcast*, esse resgate será importante até para tematizar o recorte.

Nesse trecho, os(as) participantes começam a conversar sobre as mudanças provocadas pela tecnologia na educação ao longo do tempo. Passam a falar sobre o uso das novas tecnologias para apoiar o(a) professor(a) a coletar dados, interpretá-los e utilizá-los para replanejar suas ações junto aos(as) estudantes. Em seguida, a conversa é redirecionada para a discussão sobre a resistência da escola às mudanças, destacando os responsáveis (pais e mães) e os(as) professores(as) que no novo contexto assumem um papel diferente – o de orientador(a).

Finalmente a *host* (aquela que “dirige” a conversa) fala das suas expectativas sobre o futuro da educação e sobre uma mudança de comportamento do(a) estudante que não mais estudará por obrigação, mas pelo prazer de sempre aprender mais.

2. Juliana comenta que sempre se espera que a tecnologia vá provocar disruptões, revolucionar as relações e a comunicação no mundo (como o rádio, a TV, a sala de aula, o cinema), e que a revolução nunca é como se esperava no que tange à educação. Segundo ela, a escola parece ser um dos lugares menos permeáveis à mudança. Mas acredita em um futuro inspirador, com base no resgate do encantamento de descobrir coisas novas na escola com o(a) professor(a).

3. São quatro participantes: os *podcasters* Juliana Wallauer, Luiz Yassuda e Alexandre Maron e o convidado Gustavo Reis. Professor(a), chame a atenção para a sinopse do programa, em que é possível inferir que os três primeiros são os que compõem a equipe de *podcasters* (aqueles que se dedicam a produzir *podcast*).

4. Professor(a), o objetivo dessa questão é favorecer que os(as) estudantes levantem hipóteses sobre o que implica participar da produção de um *podcast*. Espera-se que façam referência a: (1) definir o que será objeto de discussão no programa (a pauta), (2) preparar-se pesquisando sobre o assunto a ser tratado, (3) no caso da *host*, levantar possibilidades de perguntas para os(as) convidados(as).

5a. Maron retomou o tema tecnologia e educação no viés que planejaram abordar: como a tecnologia está sendo usada

1. Sobre o que o trecho recortado do *podcast* está tratando?
2. Qual a visão que a *host* Juliana demonstra ter sobre tecnologia na educação e educação no futuro? Você concorda com ela? Por quê?
3. Quem são os participantes e como atuam durante o programa?
4. Como você acha que os(as) participantes se preparam para atuar em um programa como esse?
5. Volte a ler o trecho em que Alexandre Maron inicia a sua fala usando a gíria “Legal”.
 - a) Como você avalia essa participação do *podcaster*: ele fez uma colocação que ajudou a continuar a discussão ou ele tentou corrigir o percurso porque achou que o convidado fugiu do assunto? Explique.
 - b) A fala de Juliana logo depois dessa fala de Alexandre confirma a sua resposta anterior? Explique.
6. Qual o registro adotado na linguagem utilizada pelos(as) participantes: formal ou informal? Como você pode comprovar sua resposta?
7. Aponte as características próprias da linguagem, considerando que se trata de um texto oral.
8. Observe as palavras destacadas em *itálico* na transcrição desse trecho do áudio.
 - a) Essas palavras são chamadas de estrangeirismos. O que significa isso?
 - b) Você acredita que o uso delas é totalmente necessário ou poderíamos pensar em usar equivalentes em língua portuguesa?
 - c) O que pode significar *braincasters* no contexto em que a palavra foi usada:

“Gustavo, se apresente. Quem é você ‘na fila do pão’? Porque os *braincasters* ainda não te conhecem.”

Texto 2

1. A seguir você vai ler a sinopse e o trecho transcrito do *podcast* “Juventude, protagonismo e transformação social”, que faz parte da série *9 podcasts de educação para se inspirar*, produzida pelo Porvir, em 2016.
2. Durante a leitura, procure observar as semelhanças e diferenças entre esse *podcast* e o anterior em relação ao:
 - a) formato do programa;
 - b) público a que se destina e à finalidade do programa.

218

dentro da escola/da sala de aula, no dia a dia, de forma revolucionária. O convidado mudou o percurso ao comentar sobre o uso de tecnologia na avaliação (uma das etapas finais do processo pedagógico), e Maron explica que pretende discutir o que vem antes (“eu tenho que discutir toda uma abordagem que vem antes da avaliação”).

5b. Sim, Juliana retoma o tema tecnologia com foco nas mudanças que ela provoca ao longo do tempo, mas que parecem ter menos impacto na escola.

6. Espera-se que os(as) estudantes percebam que a interação acontece em um clima de conversa mais descontraída, sem tanta formalidade como em programas televisivos, por exemplo. O registro é mais informal, com uso de gírias (*legal*), onomatopeias (*tarará*) e de reduções (*cê/você*; *tava/estava*).

7. Na transcrição, além de verificar um registro mais informal que essas mesmas pessoas não usariam na escrita (como as referidas na resposta acima), percebe-se que alguns trechos parecem meio incoerentes,

Clipe

O **Porvir** é uma organização não governamental (ONG) que funciona como uma “agência de notícias”, para divulgar experiências inovadoras na educação.

Para conhecer mais sobre a ONG, visite o site <http://www.porvir.org>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Sinopse



Transcrição do áudio



[Abertura: fundo musical (com efeito fade out) – 5 segundos]

Ana Clara: O jovem transformador, pra mim, é quem faz a diferença.

Moisés: E ele não fica só no seu local. Ele tenta ter uma visão crítica do mundo.

Ericson: Eu posso muito bem ficar preso no meu quadrado. É... ver aquilo, só aquilo que tá ao meu alcance, mas eu posso ir além disso.

Repórter Marina Lopes: Os jovens Ana Clara Renault, Moisés Breno Barbosa e Ericson de Oliveira moram em três municípios brasileiros diferentes: Santana, no interior da Bahia, Iguatu e Mulungu, no Ceará. Apesar de estudarem em escolas diferentes, eles compartilham a inquietação de quem deseja trabalhar em projetos de transformação social.

Ericson: Quando você pergunta o que é ser um jovem transformador, eu acredito que é sair do comodismo, pensar em fazer alguma iniciativa que promova uma mudança.

Moisés: É aquele jovem que pesquisa, é aquele jovem que descobre o problema...

Ana Clara: Que faz diferença no seu município, na população ou até mesmo no país.

Repórter Marina Lopes: Neste ano, ao lado de outros colegas, eles foram vencedores do Desafio Criativos da Escola, que premia projetos desenvolvidos por crianças e jovens de todo o país. A iniciativa faz parte do movimento global *Design for Change*. Em uma conversa com o Porvir, os estudantes falaram sobre protagonismo e potencial de transformação dos jovens. Para os estudantes Nicolas

8b. Resposta pessoal.

8c. *Braincasters* podem ser considerados(as) todos(as) aqueles(as) que trabalham no canal de notícias e *podcasts Braincast*.

Texto 2

As questões 1 e 2, apresentadas na página anterior, contextualizam e orientam a leitura e/ou a escuta dos(as) estudantes para o *podcast*. Lembre os(as) estudantes de tomarem notas sobre os tópicos sugeridos na questão 2, para que possam se preparar mais adequadamente para a conversa sobre o *podcast*.

e isso ocorre muito em razão das oscilações e retomadas que acontecem no fluxo da conversa. Exemplo de um trecho em que tudo isso ocorre: **Legal**. [gíria] *O ponto aqui é, eu tenho que discutir toda uma abordagem que vem antes da avaliação que é: o que é que eu vou falar antes... É...* [oscilação] *eu vou fazer ensino focado em projeto? Eu vou desmontar aquelas trilhas em que você aprendia matemática, biologia, tarará...* [onomatopeia] *tudo separadinho e vou começar a misturar isso? Não, não vou... não sei que... Quer dizer* [oscilação/retomada], *qual é a metodologia... quer dizer... tem uma discussão metodológica supercomplexa e que a escola não decide sozinha... quer dizer... é uma discussão que vai num nível, em geral, vai no nível do governo federal, ministério, e tal... que precisa ser feita, que é supercomplexa, que é superdifícil. E aí, eu acho que é legal a gente tentar ver o que vocês estão "cozinhando" [gíria] lá...*

8. HABILIDADE FAVORECIDA (EF09LP12)

8a. Chama-se de estrangeirismo o uso de palavra, expressão ou frase de língua estrangeira em texto falado ou escrito.

Turella, de Lagoa Vermelha, no Rio Grande do Sul, e Lidiiane Ribeiro, da capital do Rio de Janeiro, protagonismo também é compartilhar.

Nicolas: Quando o jovem é protagonista, ele leva os outros a seguirem esse protagonista.

Lidiiane: Se eu aprendi aquilo ali e sei que aquilo pode transformar vidas ou pode transformar... é... o conhecimento das pessoas de maneira boa, eu acho que eu devo passar, assim...

Repórter Marina Lopes: E o compartilhamento começa no espaço encontrado pelo jovem, dentro da sua própria escola, como conta Pedro Henrique de Lima, colega de turma de Ericson em Mulungu, no Ceará.

Pedro Henrique: Quando o jovem, ele tem essa liberdade, esse apoio da escola pra desenvolver políticas públicas, projetos que tentem atenuar dificuldades ou propor soluções pra problemas, fica mais fácil.

Ana Clara: Tem tanta coisa que a gente pode fazer, que a gente pode mudar na nossa escola, na nossa comunidade, no nosso estado, tudo... Se a gente quer a gente consegue.

Nicolas: Primeiramente a mudança tem que vir de dentro.

Pedro Henrique: O primeiro passo é ter vontade, é acreditar em si.

Ana Clara: Tem todo um processo pra buscar soluções e transformar tudo à nossa volta.

Repórter Marina Lopes: O processo de transformação parte sempre da realidade de cada jovem.

Pedro Henrique: É você analisar situações problemáticas. E, após essa análise, você procurar medidas pra solucionar, tentar atenuar aquela dificuldade ou anseio de um povo, de um grupo, de uma comunidade, de um âmbito que necessite de ajuda, de atenção, de apoio.

Repórter Marina Lopes: Os projetos criados pelos jovens podem ser de diversas áreas, do meio ambiente aos direitos humanos e ações de participação política.

Nicolas: Eu quero que jovens, como eu, vejam que a sustentabilidade é um novo meio de não só ganhar dinheiro, mas também um modo de reciclar nosso planeta e cuidar dele para gerações futuras.

Repórter Marina Lopes: Nicolas Turella tem 17 anos e estuda na Escola Estadual Técnica Agrícola Desidério Finamori, em Lagoa Vermelha, no Rio Grande do Sul. Em um momento de descontração, ele e outros colegas perceberam que o papel molhado se degradava com facilidade e que ele poderia ser uma alternativa para a produção de embalagens para mudas, que tradicionalmente eram feitas com plásticos. Já a jovem de 17 anos, Ana Clara Renault, e sua turma da Escola Estadual Edivaldo Flores, em Santana, Bahia, tiveram a ideia de criar um *site* para reunir informações sobre a Gruta do Padre, que segundo eles estava praticamente abandonada.

Ana Clara: Então, é dessa importância de... das coisas serem preservadas pra que elas não vão se acabando ao longo do tempo.

Repórter Marina Lopes: Aliás, preservação também foi o foco do projeto realizado pelo grupo do estudante Moisés Breno Barbosa, de 17 anos, aluno da Escola Estadual de Ensino Profissional Lucas Emanuel Lima Pinheiro, em Iguatu, no Ceará. Depois de descobrirem que os livros didáticos traziam informações insuficientes sobre a caatinga, eles começaram uma mobilização no município que deu origem ao Projeto de Lei 2404/16, que determina a produção e o fornecimento de materiais adequados para os professores trabalharem esse bioma na escola.

Moisés: Né, como o nosso projeto, ele defende, né, nosso projeto é voltado pra preservação da Caatinga, nessa preservação... ela não pode ser só minha, mas sim de toda a nação que consiste dentro daquele bioma.

Repórter Marina Lopes: Presente em outra iniciativa, a ideia de responsabilidade compartilhada também levou o grupo de Ericson de Oliveira, de 16 anos, e os colegas da Escola de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu, em Mulungu, no Ceará, a desenvolverem o projeto Tenda Móvel, que pensa em soluções para problemas da comunidade.

Ericson: No nosso projeto, a gente trata que a cidadania e o exercício das políticas públicas não é algo que é feito apenas por quem a gente elege, por quem tá no poder, pelos órgãos públicos. A gente também faz parte disso. Isso é ser cidadão. Isso é democracia. Não tem lógica eu cobrar apenas daqueles que eu elegi, é... cobrar a cidadania deles, se eu sou cidadão e não faço a minha parte.

Repórter Marina Lopes: Lidiane Ribeiro, de 16 anos, da capital fluminense, fez sua parte com um projeto de empoderamento feminino. Junto com um grupo de meninas, da Escola Municipal Levi Miranda, ela criou o **Solta-se Black**.

Lidiane: A gente fala muito sobre o amor-próprio. Acho que basicamente é... tudo se liga a você se amar.

Repórter Marina Lopes: O projeto incentiva adolescentes a aceitarem o seu cabelo natural e se sentirem empoderadas.

Lidiane: Nosso próximo plano é pra trabalhar no primário e no Ensino Fundamental I. Por quê? Porque as crianças, elas têm a mente não tão formada quanto a do adolescente. É... e mesmo assim a criança, hoje em dia, passa por muito preconceito, racismo, sofre... é... discriminação por causa da... da pele, do cabelo, da grossura dos lábios, essas coisas... A gente quer trabalhar com eles pra começar a lapidar... pra começarem a se conhecer.

Repórter Marina Lopes: Eu sou Marina Lopes, repórter do Porvir. E você pode conhecer outros vencedores do Desafio Criativos da Escola, no *site* porvir.org.

PORVIR. Disponível em: <http://porvir.org/9-podcasts-de-educacao-para-se-inspirar/>. Acesso em: 11 maio 2022.

Atividade 2 (cont.)

Texto 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP03, EF69LP29, EF69LP34, EF69LP40, EF69LP42, EF89LP27, EF89LP28)

3a. Resposta pessoal. O(A) estudante de Ensino Médio atualmente busca ser um(a) jovem transformador(a), deseja se envolver em iniciativas que promovam mudanças que façam diferença em sua comunidade. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes afirmem que sim, gostariam de viver experiências de protagonismo, as quais possam contribuir com a transformação de vida das pessoas.

3b. Resposta pessoal. Professor(a), espera-se que os(as) estudantes percebam que o primeiro *podcast* é formatado como mesa de discussão/debate; o segundo, como reportagem. Na questão seguinte eles(as) farão uma análise comparativa entre os dois formatos.

3c. Questão 1 – Podcast 1: O assunto é tecnologia e sua aplicação na Educação, e destina-se ao público jovem e adulto que se interesse pelo tema. *Podcast 2:* O tema é o protagonismo dos(as) jovens e suas ações promotoras de transformação social, e destina-se a público jovem e adulto que se interesse pelo tema. **Questão 2 – Podcast 1:** Divulgar informações sobre tecnologia e sua influência sobre o futuro da Educação. **2. Podcast 2:** Divulgar os projetos e o perfil dos vencedores do Desafio Criativos da Escola. **Questão 3 – Podcast 1:** O áudio começa com os(as) *podcasters* se apresentando, e o convidado também. Em seguida, a *host* Juliana introduz o tema do programa e passa a palavra para o convidado especialista, e o desenvolvimento se desenrola em forma de conversa informal. A *host* Juliana despede-se e finaliza o programa. *Podcast 2:* O áudio começa com trechos de entrevista de três jovens. Só depois a apresentadora introduz o tema da reportagem. Ao longo do desenvolvimento, intercalam-se trechos das entrevistas com falas da apresentadora, que vão dando liga aos conteúdos. Ao final, a apresentadora se apresenta, despede-se e convida para que visitem o site do canal para conhecer outros projetos. **Questão 4 – Podcast 1:** Mesa de discussão/debate. *Podcast 2:* Reportagem.

3c. Questão 5 – Respostas pessoais. **Questão 6 – Podcast 1:** O *pauteiro* sugere a pauta, o “fio condutor” do programa. *Podcasters*, equipes de gravação e edição e convidados que serão entrevistados reúnem-se para a conversa e a gravação do programa. O(A) *podcaster* seleciona trechos da gravação que deverão ser aproveitados (ou cortados), organiza

3. Junte-se a um(a) colega e façam os registros das suas reflexões sobre as questões abaixo.

- O que você achou do assunto abordado no *podcast*? Que tipo de experiência os(as) estudantes do Ensino Médio estão vivendo? Você gostaria de viver algo assim também nos próximos anos? Por quê?
- E então, o que você observou, de modo geral, sobre esse programa: é organizado do mesmo modo que o primeiro *podcast*? Explique.
- A seguir, você vai encontrar um quadro que propõe a comparação dos dois *podcasts*. Copie-o no caderno e volte a ler as duas transcrições. Se possível, ouça novamente os arquivos de áudio para analisá-los em relação aos aspectos propostos no quadro.

	Podcast 1	Podcast 2
1. Qual o assunto tratado e a que público se destina?		
2. Qual é a finalidade do programa?		
3. Como o programa se organiza: como é a abertura do programa, como o assunto é desenvolvido e como é finalizado?		
4. Qual o formato adotado para o programa?		
5. Em que material a equipe se apoiou para o desenvolvimento do programa?		
6. Qual é o papel de cada participante no programa?		
7. O que cada formato de programa exigiu de seus(suas) produtores(as) e participantes?		
8. Qual a diferença entre os dois <i>podcasts</i> no que se refere à linguagem usada? Como você explica essa diferença?		

- O que você pode concluir sobre o modo como os *podcasts* podem ser organizados?

Atividade 3 – Da pauta ao roteiro de edição

Como produzir um *podcast* como esses que estudamos? Por onde começar? O que é preciso fazer? Quem envolver? Que recursos usar?

Essas e outras perguntas devem estar fervilhando na sua cabeça, caso você ainda não tenha vivido a experiência de produzir um *podcast*. E, se você já produziu, vai ter a oportunidade de comparar o seu modo de fazer com o modelo sugerido aqui.

Vamos lembrar

O(A) **pauteiro(a)** é quem elabora as pautas de programas jornalísticos e de entretenimento. Na produção de *podcasts*, especialmente os que fogem do circuito das empresas de jornalismo, muitas vezes o(a) *pauteiro(a)* coincide com o(a) *podcaster* ou *host*. Seu trabalho funciona como um planejamento, um roteiro do que o(a) *host* ou *podcaster* deverão fazer, quando saírem a campo. Muitas vezes, a função de *pauteiro(a)* é cumprida pelo(a) editor(a) e, não raras vezes, essas três funções são exercidas pela mesma pessoa.

o roteiro de edição e o encaminha para a equipe que fará o áudio final e o levará ao ar. O(A) técnico(a) de edição edita de acordo com o roteiro, usando o aplicativo de edição. *Podcast 2:* O *pauteiro* sugere a pauta, o “fio condutor” do programa. *Podcasters* e equipe de gravação saem a campo para produzirem as entrevistas em áudio. O(A) *podcaster* seleciona trechos das entrevistas, elabora os textos que serão lidos por ele (*off*) e organiza o roteiro de edição. O(A) editor(a) ajusta ou aprova o roteiro e o encaminha para a equipe que fará o áudio final e o levará ao ar. O(A) técnico(a) de edição edita de acordo com o roteiro, usando o aplicativo de edição. **Questão 7 – Podcast 1:** Pesquisa sobre o tema. Elaboração da pauta. Convite a especialista da área. Gravação do programa. Montagem do roteiro e edição do áudio. *Podcast 2:* Pesquisa sobre o tema. Elaboração da pauta. Coleta de entrevistas. Análise do material coletado para elaboração do roteiro de edição. Redação e gravação das falas da apresentadora e recursos sonoros. Edição do áudio. **Questão 8 – Podcast 1:** A interação acontece em um clima de conversa mais descontraído,

Atividade 3

- 1a. Para organizar a produção do *podcast*.
1b. O *podcast* foi produzido de acordo com a pauta. As decisões tomadas levaram à efetivação das propostas explicitadas na pauta.

Vamos começar do começo: a **pauta**.

1. Tomaremos como referência o *podcast* “Juventude, protagonismo e transformação social”. Considere o modelo abaixo para observar uma possível pauta criada para esse programa.

PAUTA: Juventude, protagonismo e transformação social Série: 9 podcasts de educação para se inspirar	
Datas de gravação: 04/10 e 06/11/2016	Data de publicação (upload): 27/11/2016
Integrantes do programa: Marina Lopes (Host/apresentadora)	Convidado(s): estudantes vencedores do Desafio Criativos da Escola 2016 Entrevistas (material a ser gravado no evento de premiação)
Editores(as): equipe do Porvir	Responsável pela música: equipe do Porvir
Duração: 10 min-15 min	
Nome do episódio: Juventude, protagonismo e transformação social	
ABERTURA Apresentar a natureza dos projetos e o perfil dos(as) participantes do Desafio Criativos da Escola 2016	
DESENVOLVIMENTO Enfatizar o que os(as) participantes pensam sobre protagonismo, destacar os projetos vencedores, apresentar algumas características desses projetos e o que eles significam para a comunidade (qual seu potencial transformador)	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Informar sobre onde se pode saber mais sobre os vencedores do Desafio Criativos da Escola e seus projetos: endereço do site do Porvir	

Modelo de pauta baseado no disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GIVvbJA0Qsd4uZTUvK02sP2ooXUKvA0p-DKCLLo6HeI/edit>. Acesso em: 2 ago. 2022.

- a) Para que serve uma pauta como essa, considerando o *podcast* produzido com base nela?
b) Quais foram as decisões tomadas a partir dessa pauta, considerando o resultado do *podcast* que você conheceu?
2. Agora, observe uma possibilidade de roteiro para a edição do material coletado para o *podcast* em formato de reportagem.

Roteiro para edição do podcast (Formato reportagem)
Título do podcast: Juventude, protagonismo e transformação social (episódio 9 da série)
Tempo total: 6:29
Apresentadora/host/locutora: Marina Lopes
Responsável pela edição: Fabiano
Material gravado a ser considerado: Entrevistas dos(as) estudantes: Ana Clara Renault, Moisés Breno, Ericson de Oliveira, Lidiane, Pedro Henrique e Nicolas
Vinheta: Fundo musical: 4 segundos (com efeito fade out para entrada das falas)

223

Continuação

sem tanta formalidade como em programas televisivos, por exemplo. O registro é mais informal, com uso de gírias (legal), onomatopeias (tarará) e de reduções (cê/você; tava/estava). *Podcast 2*: Há intercalação de textos mais formais (falas da apresentadora) e textos menos formais (falas dos(as) entrevistados(as)), porém, por se tratar de entrevistas, percebe-se o cuidado dos(as) entrevistados(as) com a clareza e escolha de palavras, o que não acontece na mesa de discussão, em que o ambiente é mais descontraído.

3d. Resposta pessoal. Professor(a), esteja atento para checar se os(as) estudantes compreenderam, com base na análise comparativa desenvolvida sobre os dois *podcasts* apresentados, que existem maneiras variadas de organizar *podcasts*.

Orientações/Minutagem do material gravado	Texto/áudio
<p>Obertura</p> <p>- Entram trechos das entrevistas:</p> <p>1. Ana Clara: de 0'40" a 0'44".</p> <p>2. Moisés: de 0'20" a 0'26".</p> <p>3. Ericson: de 0'33" a 0'46".</p> <p>- Volta fundo musical (com efeito fade in/fade out) – 6 segundos.</p>	<p>(1) - O jovem transformador.../... a diferença.</p> <p>(2) - E ele não fica.../... do mundo.</p> <p>(3) - Eu posso muito bem.../... ir além disso.</p>
<p>- Fundo musical permanece durante a fala da apresentadora.</p> <p>- Entra apresentadora com texto de introdução do episódio.</p>	<p>Os jovens Ana Clara Renault, Moisés Breno Barbosa e Ericson de Oliveira moram em três municípios brasileiros diferentes: Santana, no interior da Bahia, Igatu e Mulungu, no Ceará.</p> <p>Apesar de estudarem em escolas diferentes, eles compartilham a inquietação de quem deseja trabalhar em projetos de transformação social.</p>
<p>- Entram trechos de entrevista de:</p> <p>1. Ericson: de 1'22" a 2'01".</p> <p>2. Moisés: de 0'49" a 1'05".</p> <p>3. Ana Clara: de 3'33" a 3'40".</p>	<p>(1) - Quando você pergunta.../... uma mudança.</p> <p>(2) - É aquele jovem.../... o problema...</p> <p>(3) - Que faz diferença.../...no país.</p>
<p>- Entra apresentadora com texto de introdução detalhando o que será tratado no podcast. [Fundo musical baixo]</p>	<p>Neste ano, ao lado de outros colegas, eles foram vencedores do Desafio Criativos da Escola, que premia projetos desenvolvidos por crianças e jovens de todo o país. A iniciativa faz parte do movimento global <i>Design for Change</i>...</p> <p>Em uma conversa com o Porvir, os(as) estudantes falaram sobre protagonismo e o potencial de transformação dos(as) jovens.</p> <p>Para os estudantes Nicolas Turella, de Lagoa Vermelha, no Rio Grande do Sul, e Lidiane Ribeiro, da capital do Rio de Janeiro, protagonismo também é compartilhar.</p>
<p>Entram trechos de entrevista de:</p> <p>1. Nicolas: de 4'33" a 5'46".</p> <p>2. Lidiane: de 2'33" a 3'46".</p>	<p>(1) - Quando o jovem é.../... esse protagonista.</p> <p>(2) - Se eu aprendi.../... devo passar, assim.</p>
<p>- Entra apresentadora destacando o que será enfatizado pelas falas dos entrevistados, na sequência.</p>	<p>E o compartilhamento começa no espaço encontrado pelo jovem, dentro da sua própria escola, como conta Pedro Henrique de Lima, colega de turma de Ericson em Mulungu, no Ceará.</p>
<p>- Entram trechos das entrevistas de:</p> <p>1. Pedro Henrique: de 0'20" a 0'46".</p> <p>2. Ana Clara: de 5'33" a 5'46".</p> <p>3. Nicolas: de 2'30" a 2'46".</p> <p>4. Pedro Henrique: de 3'03" a 3'09".</p> <p>5. Ana Clara: de 5'53" a 6'20".</p>	<p>(1) - Quando o jovem.../... fica mais fácil.</p> <p>(2) - Tem tanta coisa.../... a gente consegue.</p> <p>(3) - Primeiramente a mudança tem que vir de dentro.</p> <p>(4) - O primeiro passo é ter vontade, é acreditar em si.</p> <p>(5) - Tem todo um processo.../... à nossa volta.</p>
<p>- Entra apresentadora anunciando qual será o outro destaque das falas dos entrevistados, na sequência.</p>	<p>O processo de transformação parte sempre da realidade de cada jovem.</p>

- Entra trecho de entrevista de Pedro Henrique: 4' a 4'46".	- É você analisar.../... de atenção, de apoio.
- Entra apresentadora anunciando qual será o outro destaque das falas dos entrevistados, na sequência.	Os projetos criados pelos jovens podem ser de diversas áreas/ Do meio ambiente aos direitos humanos e ações de participação política.
Trecho de entrevista de Nicolas Turella: de 1'30" a 1'41".	Eu quero que jovens.../... para gerações futuras.
Entra texto de costura da apresentadora.	Nicolas Turella tem 17 anos e estuda na Escola Estadual Técnica Agrícola Desidério Finamor, em Lagoa Vermelha, no Rio Grande do Sul. Em um momento de descontração, ele e outros colegas perceberam que o papel molhado se degradava com facilidade e que ele poderia ser uma alternativa para a produção de embalagens para mudas, que tradicionalmente eram feitas com plásticos. Já a jovem de 17 anos, Ana Clara Renault, e sua turma da Escola Estadual Edivaldo Flores, em Santana, Bahia, tiveram a ideia de criar um site para reunir informações sobre a Gruta do Padre, que, segundo eles, estava praticamente abandonada.
Entra trecho de entrevista de Ana Clara: 1'33" a 2'46".	- Então, é dessa importância.../... ao longo do tempo.
Entra texto de costura da apresentadora.	Além, preservação também foi o foco de projeto realizado pelo grupo do estudante Moisés Breno Barbosa, de 17 anos, estudante da Escola Estadual de Ensino Profissional Lucas Emanuel Lima Pinheiro, em Igatu, no Ceará. Depois de descobrirem que os livros didáticos traziam informações insuficientes sobre a Caatinga, eles começaram uma mobilização no município que deu origem ao Projeto de lei 2.404/16, que determina a produção e o fornecimento de materiais adequados para os professores trabalharem esse bioma na escola.
Entra trecho de entrevista de Moisés: 10'33" a 10'50".	- Não, como o nosso projeto, ele defende.../... dentro daquele bioma.
Entra texto de costura da apresentadora.	Presente em outra iniciativa, a ideia de responsabilidade compartilhada também levou o grupo de Ericson de Oliveira, de 16 anos, e os colegas da Escola de Ensino Médio Professor Milton Fogaça Obrey, em Mulungu, no Ceará, a desenvolverem o projeto Tenda Móvel, que pensa em soluções para problemas da comunidade.
Entra trecho de entrevista do Ericson: de 6'33" a 7'02".	- No nosso projeto, a gente trata.../... e não faço a minha parte.
Entra texto de costura da apresentadora.	Lidiane Ribeiro, de 16 anos, da capital fluminense, fez sua parte com um projeto de empoderamento feminino. Junto com um grupo de meninas, da Escola Municipal Levi Miranda, ela criou o <i>Solta-se Black</i> .
Entra trecho da entrevista de Lidiane: 2'26" a 2'36".	- A gente fala.../... a você se amar.

Atividade 3 (cont.)

2a. No cabeçalho aparecem informações gerais sobre o material que será editado, tais como título, quem gravará o texto-base e quem editará, qual o tempo previsto, que materiais serão considerados para edição etc. Na coluna da esquerda aparecem orientações para o(a) editor(a) relacionadas ao uso de recursos sonoros e aos trechos que deverão ser usados em cada parte do *podcast*. Na coluna da direita, aparecem o texto-base a ser gravado pela apresentadora/locutora e os trechos das entrevistas, marcando como começa e como termina cada trecho minutado e indicado à esquerda.

2b. São informações fundamentais porque indicam a ordem em que deverá montar o material selecionado. Professor(a), comente com a turma que a indicação de como começam e como terminam os recortes selecionados da entrevista é fundamental para não haver enganos no momento em que o(a) editor(a) tiver de recortar a fala do(a) entrevistado(a).

2c. A pessoa que montou o roteiro precisou ouvir todo o material, decidir o que usar, organizar esses recortes e articulá-los com o texto-base produzido.

2d. Espera-se que considerem que o roteiro possibilita antecipar como ficará o *podcast* finalizado, observando se a montagem, a seleção e a organização das informações selecionadas com base no que foi coletado formam um texto coerente, com sentido para o(a) ouvinte. Professor(a), é importante comentar no momento da discussão dessa questão que, embora o roteiro seja essencial nesse trabalho de montagem do que foi selecionado, considerando o que se pretende dizer com o *podcast*, não significa que a edição feita com base nesse roteiro seja desenvolvida apenas uma única vez. Somente quando editado é possível avaliar efetivamente se o resultado foi o esperado ou se será necessário realizar outros ajustes, sejam referentes aos recortes das entrevistas ou ao texto da apresentadora, que tem a finalidade de conectar e dar sentido aos recortes feitos, sejam em relação aos recursos sonoros usados, como as vinhetas de entrada e os fundos musicais usados durante o programa. Sobre edições de *podcasts*, há um artigo do Mundo *Podcast* que você pode propor que os(as) estudantes leiam antes de iniciarem a edição do material: “Os 10 principais erros de edição em *podcasts*” (<https://mundopodcast.com.br/podcasting/principais-erros-edicao-podcasts/>).

2e. Resposta pessoal. Professor(a), sugerimos que você faça, coletivamente, um breve exercício com a turma, baseando-se

Entra texto de costura da apresentadora.	O projeto incentiva adolescentes a aceitarem o seu cabelo natural e se sentirem empoderadas.
Trecho da entrevista de Lidiane: de 105" a 155".	- Nosso próximo.../... pra começarem a se conhecer.
- Entra fundo musical [fade in/fade out]. - Entra texto da apresentadora. - Prossegue o fundo musical, depois da fala – 12".	Eu sou Marina Lopes, repórter do Porvir. E você pode conhecer outros vencedores do Desafio Criativos da Escola, no site do Porvir.

- Que tipos de informação aparecem no cabeçalho do roteiro? E em cada uma das colunas, abaixo do cabeçalho?
- Qual a importância dessas informações para quem vai editar o material coletado?
- O que foi necessário fazer para montar esse roteiro?
- Qual a importância de preparar um roteiro como esse?
- Se o roteiro de edição fosse feito com o material do *podcast* “Tecnologia e o Futuro da Educação”, que assume um formato de mesa de discussão sobre um tema, gravado como um único material de áudio, o que seria diferente?

Concluindo, assim como acontece na produção de outros gêneros de natureza jornalística e de divulgação científica em outras mídias (TV, impressa, digital), produzir *podcasts* em qualquer formato (entrevistas, notícias, mesas de discussão/debate, reportagens etc.) significa se apropriar das etapas que envolvem a sua produção, que são as seguintes:

FASES	ATORES E FUNÇÕES
PRÉ-PRODUÇÃO	Pauteiro(a): sugere a pauta. Podcasters (host e demais participantes fixos): fazem estudos e pesquisas a partir da pauta; elaboram o roteiro de entrevista.
PRODUÇÃO	Em caso de <i>podcast</i> em formato de reportagem: <i>podcasters</i> e equipe de gravação saem a campo para produzir as entrevistas em áudio. Em caso de <i>podcast</i> gravado como mesa de discussão: <i>podcasters</i> , equipe de gravação e edição e convidados que serão entrevistados durante a conversa.
PÓS-PRODUÇÃO	Podcaster: seleciona trechos das entrevistas, elabora os textos que serão lidos por ele (<i>off</i>) e organiza o roteiro de edição. Editor(a): ajusta ou aprova o roteiro e o encaminha para a equipe que fará o áudio final e o levará ao ar. Técnico(a) de edição: realiza a edição de acordo com o roteiro, usando o aplicativo de edição.

226

no modelo de roteiro usado aqui. A ideia é que percebam que editar um material único, gravado como mesa de discussão, é muito mais simples porque quem roteirizar pode apenas fazer a indicação de cortes daqueles trechos que irão sair. Por exemplo:

Orientações/Minutagem do material gravado	Texto/áudio
Vinheta de abertura da <i>Braincast</i> (...)	
Corte XX – de 22" a 23'49"	E eu vejo muito assim... / ... do que um computador.

PRODUZINDO O TEXTO

Série de podcasts – O que sabemos e queremos do Ensino Médio

Condições de produção

■ O quê?

Você e sua turma farão uma série com três reportagens audiovisuais, com o tema: “O que sabemos e queremos do Ensino Médio”.

■ Para quem?

Especialmente para vocês e outros(as) estudantes, a fim de obterem informações e desenvolverem opiniões que permitam refletir, analisar, fazer escolhas, planejar e agir para uma escolarização mais significativa no futuro Ensino Médio.

Como fazer?

Sigam as orientações do(a) professor(a) para a organização dos grupos de trabalho e distribuição das pautas.

Será combinado:

- Que grupo ficará responsável por qual pauta?
- Quando os grupos apresentarão o material selecionado ou gravado e o roteiro de edição?
- Quando apresentarão a versão final?
- Como serão divulgados os *podcasts*?

1. Conhecendo a pauta de seu grupo

- Discuta em seu grupo de trabalho a pauta que foi confiada a vocês.
 - a) Verifiquem se todos entendem a proposta, a intencionalidade que a pauta sugere: que recorte do tema ela traz? Por que ela faz essas escolhas? Que ponto de vista tem ali sobre como se pode tornar o Ensino Médio mais significativo?
 - b) Discutam qual vai ser a abordagem, o ponto de vista que vocês querem marcar, dialogando com as sugestões da pauta: o que querem causar em seus (suas) ouvintes? Isso é bem importante, porque será essa intencionalidade do grupo que ajudará a orientar a produção na escolha das falas das fontes, no recorte das falas, durante a edição do áudio, na entonação da voz de sua locução, na elaboração da fala do(a) repórter etc.
 - c) Avaliem se há alguma dificuldade para a realização do que está na pauta e discutam as formas de contorná-la.

Pesquisa em foco

Nesta seção, para a produção da série de *podcasts*, você realizará um conjunto de procedimentos muito frequentes em vários tipos de pesquisa.

Você buscará textos, vídeos e/ou *podcasts*; analisará e tomará notas sobre o que leu, assistiu ou ouviu; definirá pessoas a ser entrevistadas, produzirá questionários para entrevistas e enquetes, entre outros procedimentos.

Para esta produção também sugerimos que você organize a sala em três grupos de trabalho, por conta da quantidade de tarefas a serem realizadas para a produção de cada *podcast*. Se julgar mais interessante para sua realidade, porém, você pode trabalhar com mais grupos, designando uma pauta comum para dois grupos diferentes ou, ainda, negociando outras pautas, conforme proposto nas orientações sobre o item a seguir.

1. Conhecendo a pauta de seu grupo

Promova um momento inicial de reconhecimento das três pautas por toda a turma. Ajude os(as) estudantes a perceberem a complementaridade delas: a primeira propõe apresentação da média nacional do IDEB, como contexto mais amplo para a compreensão do IDEB local, e o mapeamento de informações sobre o Ensino Médio no município. Já a segunda indica a discussão do papel da família na escolarização e problematiza o que familiares dos(as) estudantes esperam do Ensino Médio. Por fim, a terceira pauta busca discutir a perspectiva dos(as) jovens sobre o que esperam do Ensino Médio, que desafios anteveem, com base no que puderam discutir ao longo do capítulo, e como pretendem superá-los. Caso queira negociar mais pautas com a turma, seria interessante explorar outras abordagens como: aprofundar os conhecimentos sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Novo Ensino Médio, a partir de propostas curriculares de escolas de Ensino Médio de destaque na região; conhecer escolas em que as culturas e os interesses juvenis estão bem presentes, entre outras possibilidades.

Caso a sua realidade não permita a produção de *podcasts*, sugerimos que planeje com a turma um programa de rádio ao vivo, realizando as adaptações necessárias.

227

Produzindo o texto

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP13, EF69LP32, EF69L34, EF69L36, EF69L37, EF69L39, EF69LP43, EF89LP13, EF89LP22, EF89LP24, EF89LP25, EF89LP28)

Professor(a), caso você trabalhe ou tenha trabalhado com o volume 8 da coleção, perceberá que as orientações para a produção de *podcasts* são muito similares às apresentadas naquele volume para a produção de reportagens audiovisuais. Isso porque, de um lado, como vimos, uma das possibilidades quando trabalhamos com *podcasts* é dar-lhes um formato de reportagem em áudio ou formatá-los como uma mesa de discussão, que se assemelha aos programas televisivos de debates entre especialistas. A diferença fica por conta da ausência, nesse caso, das orientações sobre captação de imagens.

Continua

PRODUZINDO O TEXTO

- d) Caso seja necessário, façam adaptações e as discutam com o(a) professor(a).

PAUTA 1: RAIOS DO ENSINO MÉDIO EM NOSSA CIDADE	
Turma:	
Integrantes:	Convidado(s):
Editores(as):	Responsável pela música:
Duração: 10min-20min	
Nome do episódio: Raios do Ensino Médio em nossa cidade	
Conteúdo do episódio: Levantamento, apresentação e discussão de informações, dados e opiniões sobre o Ensino Médio em nossa cidade, a partir da análise de dados do Ideb.	
ABERTURA (A ser negociada pela turma) Como o programa será aberto? • Vinheta (se houver) • Apresentação dos(as) integrantes • Apresentação do tema • Provocação sobre o tema	
DESENVOLVIMENTO • O que é o Ideb? • O que dizem os últimos dados do Inep/MEC sobre a última média de Ideb em escolas de Ensino Médio? • Alguma escola merece destaque pelo seu Ideb? • Qual é a média do Ideb em nosso município? • Como é essa média em comparação com a nacional? • O que predomina em nossa cidade: a oferta de Ensino Médio regular ou a de Ensino Médio profissionalizante? Escolas particulares ou públicas? • Que escola(s) se destaca(m) em cada uma dessas modalidades? Por quê? • Quais são os itinerários formativos oferecidos e quais se destacam nessa(s) escola(s)? • Quais são as formas de acesso a essa(s) escola(s): prova seletiva, atendimento prioritário aos(as) moradores(as) da localidade, inscrição em regional/diretoria de ensino? Outros? • Em que época do ano é preciso tomar providências para tentar uma vaga? Relação das fontes (que poderão ser consultadas ou entrevistadas): a) Reportagens sobre resultados de Ideb no Ensino Médio, por exemplo: • https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ensino-medio-nao-atinge-meta-projetada-para-2019-so-goias-bate-objetivo-do-ideb/ • https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/15/estados-que-melhoraram-resultados-no-ideb-colocaram-foco-em-ensino-integral-projetos-integrados-e-desenvolvimento-emocional.ghtml • https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/ideb-ensino-medio-melhora-mas-continua-desigual-e-abaixo-do-esperado/ b) Dados do Inep/MEC sobre a média do Ideb em nosso município ou sobre escolas nele situadas: • http://ideb.inep.gov.br/ . Acessos em: 26 ago. 2022. c) Entrevista com diretores(as), professores(as), alunos(as) de escola(s) de destaque em nosso município. d) Sites e blogs de escola(s).	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Como será encerrado o programa? • Vinheta (a ser negociada pela turma) • (Re)apresentação dos(as) integrantes	
• Breve citação do tema que foi debatido • Despedida	

PAUTA 2: O QUE A FAMÍLIA TEM A VER COM O ENSINO MÉDIO	
Turma:	
Integrantes:	Convidado(s):
Editores(as):	Responsável pela música:
Duração: 10min-20min	
Nome do episódio: O que a família tem a ver com o Ensino Médio	
Conteúdo do episódio: Opiniões de especialistas sobre o papel da família no sucesso escolar dos(as) estudantes. Expectativas e opiniões de familiares de estudantes da turma em relação ao Ensino Médio.	
ABERTURA (A ser negociada pela turma) Como o programa será aberto? • Vinheta (se houver) • Apresentação dos(as) integrantes • Apresentação do tema • Provação sobre o tema	
DESENVOLVIMENTO Direcionamento da conversa, em caso de o formato ser de mesa de discussão./ Direcionamento para a coleta de informação e edição do material, em caso de formato de reportagem: • Como a família pode influenciar positivamente na escolarização dos(as) estudantes? • Que relações a família deve procurar estabelecer com a escola? • Nossos(as) familiares passaram pelo Ensino Médio? • Em caso negativo, por quê? • Em caso afirmativo, como foi a experiência de escolarização? • O que eles(as) esperam do Ensino Médio para os(as) estudantes dessa turma? O que acreditam que a escola deve oferecer? (Contemplar diferentes opiniões.) • Que escola(s) de nossa cidade eles(as) recomendam? Por quê? Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas): a) Reportagens com estudos e opiniões de especialistas sobre a participação da família na escolarização, por exemplo: • https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/participacao-de-pais-na-vida-escolar-melhora-desempenho-dos-filhos • https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/09/09/interna_cidadesdf,497838/participacao-dos-pais-e-essencial-para-complementar-vida-escolar-dos-f.shtml ; • https://www.youtube.com/watch?v=Q4AJFppPUCg b) Entrevistas com representantes de familiares da turma (dois ou três).	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Como será encerrado o programa? • Vinheta (a ser negociada pela turma) • (Re)apresentação dos(as) integrantes • Breve citação do tema que foi debatido • Despedida	

PRODUZINDO O TEXTO

PAUTA 3: EXPECTATIVAS DA TURMA PARA O ENSINO MÉDIO

Turma:	
Integrantes:	Convidado(s):
Editores(as):	Responsável pela música:
Duração: 10min-20min	
Nome do episódio: Expectativas da turma para o Ensino Médio	
Conteúdo do episódio: Conhecer a expectativa que os(as) jovens têm para o Ensino Médio, que desafios anteveem e como pretendem superá-los.	
ABERTURA (A ser negociado pela turma) Como o programa será aberto? <ul style="list-style-type: none"> • Vinheta (se houver) • Apresentação dos(as) integrantes • Apresentação do tema • Provocação sobre o tema 	
DESENVOLVIMENTO Direcionamento da conversa, em caso de o formato ser de mesa de discussão./ Direcionamento para a coleta de informação e edição do material, em caso de formato de reportagem: <ul style="list-style-type: none"> • Quantos(as) estudantes pretendem cursar no Ensino Médio o ensino regular e quantos pretendem o ensino profissionalizante? • O que se pretende alcançar com isso? • Quais as escolas mais desejadas pela turma? Por quê? • Que desafios há para estudar nelas? Como é possível superá-los? • Tendo tido a oportunidade de conhecer os principais desafios do Ensino Médio quanto à quantidade de componentes curriculares, atividades, leituras, que mudanças os(as) estudantes pretendem pôr em prática na última etapa do Ensino Fundamental para se preparar melhor para a transição ao Ensino Médio? Que apoio esperam encontrar dos familiares e da escola para isso? Relação das fontes (que serão consultadas ou entrevistadas): <ol style="list-style-type: none"> Reportagens que apresentem opiniões de estudantes sobre a escolarização de Ensino Médio, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • https://porvir.org/corresponsabilidade-e-participacao-ativa-dos-alunos-fortalecem-o-curriculo-e-transformam-a-escola/ • https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cerca-de-91-dos-estudantes-do-ensino-medio-querem-ensino-superior-diz-pesquisa/ • https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-o-que-os-jovens-querem-aprender,9edc7d82-c99d-44b3-b66a-d0a5a759e47b (ou https://www.youtube.com/watch?v=g5MogOGslU4&t=52s) • https://www.cenpec.org.br/acervo/inclusao-de-adolescentes-e-jovens-no-ensino-medio • https://www.youtube.com/watch?v=G7gNLj37rEY. Acessos em: 26 ago. 2022. Enquetes com a turma (combinar, com o apoio do(a) professor(a), a realização de enquetes <i>on-line</i>, usando ferramentas disponíveis na internet, como https://pt.surveymonkey.com/; https://www.surveymonkey.com/br/. 	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Como será encerrado o programa? <ul style="list-style-type: none"> • Vinheta (a ser negociada pela turma) • (Re)apresentação dos(as) integrantes 	

2. Organizando as atividades do grupo

- Dividam as atribuições no grupo, discutindo quem ficará à frente de cada uma das tarefas indicadas a seguir. Lembrem-se de que, embora seja importante cada um(a) ser responsável por uma função, vocês precisarão discutir juntos todas as etapas, para que elas tenham coerência com as intencionalidades do grupo.
- a) Levantamento dos aparelhos necessários para a produção do *podcast*: telefone celular com gravador, ou gravador de voz ou um microfone ligado ao computador.
- b) Escolha do programa de edição. O mais usado, por ser um programa gratuito e fácil de usar, é o *Audacity*, disponível em português. Vocês encontrarão muitos tutoriais disponíveis na internet para utilizá-lo.
- c) Levantamento de mais fontes, se acharem necessário: outras reportagens, entrevistas e dados disponíveis na internet. Não se esqueçam de indicar os créditos das fontes, que deverão aparecer na fala do *host/locutor*.
- d) Realização de tomada de notas ou esquemas, com a indicação das principais ideias e citações que vocês querem garantir no *podcast*.
- e) Elaboração das questões para os roteiros de entrevistas que farão. As entrevistas poderão ser realizadas previamente, em áudio, ou feitas pessoalmente no dia marcado para a gravação. Cuidado com a quantidade de questões em relação ao tempo previsto para o *podcast*. Sugerimos duas questões por fonte.
 - Em caso de realização prévia das entrevistas, alguém deverá ser responsável por elaborar o planejamento: quem vai entrevistar quem e quando. Lembrem-se de usar os recursos próprios da oralidade, entonação, pausas, alongamento de sílabas etc. e de adequar a linguagem à situação de interação, com mais ou menos formalidade, de acordo com os(as) entrevistados(as) e as relações que vocês querem alcançar com o público.
 - Em caso de decidirem gravar o programa como uma mesa de discussão, com os(as) entrevistados(as) presentes, um(a) estudante deverá marcar data, hora e local e providenciar o equipamento necessário para a gravação. Lembrem-se de que, quanto menos ruído externo, melhor a qualidade do áudio e menor a necessidade de eliminar ruídos durante a edição.
- f) Organização do roteiro de edição, com seleção do material e das falas que entrarão no *podcast*. Atenção para o tempo total do *podcast*.
- g) Discussão do roteiro com o(a) professor(a), que atuará como editor(a). Observem se o tempo total está de acordo com o previsto.
- h) Ajustes do roteiro, se houver indicações do(a) editor(a).

231

2. Organizando as atividades no grupo

Discuta com a turma o cronograma de trabalho:

- *O que será feito em sala de aula e o que será feito fora dela?*
- *Que datas serão combinadas para apresentação das etapas do trabalho?*

Quando os grupos fizerem o levantamento dos aparelhos necessários para a produção do *podcast*, vale a pena discutir com a turma se desejam fazer uma versão também em vídeo. Explore com eles(as) alguns exemplos de programas/canais de *podcast* que fazem isso hoje, como o Podpah. Sugerimos a exibição de trecho do episódio "Dra. ANA BEATRIZ BARBOSA - Podpah #401". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ehX27_KvH8o. Acesso em: 15 ago. 2022.

Para alimentar a fase de estudo e preparo dos grupos, sugira que eles(as) aproveitem os textos trabalhados ao longo do capítulo, os que indicamos para cada pauta e outros que considerarem relevantes.

Na mediação dessa fase, incentive os(as) estudantes a tomarem notas ou usarem esquemas para registrar as principais ideias e citações que querem apresentar na produção de seus *podcasts*. Para a produção dos *podcasts*, que envolvem a realização de enquetes/pesquisas de opinião, você poderá sugerir aos(as) estudantes ferramentas digitais para realizá-las, disponíveis gratuitamente na internet, como <https://pt.surveymonkey.com>; <http://www.surveymonkey.com>; <http://www.surveymonkey.com>; <http://www.surveymonkey.com>; <http://www.surveymonkey.com>; <http://www.surveymonkey.com> (acessos em: 15 ago. 2022).

Assim como em qualquer outra situação envolvendo o uso e o conhecimento de novas tecnologias (uma das faces de um trabalho voltado para os multiletramentos), essa proposta de produção exige abertura para o uso das novas linguagens e implica maior colaboração, uma vez que o grau de conhecimento sobre esses usos pode ser bastante variado. Também considere a possibilidade de ter a colaboração de outros(as) colegas da escola que tenham conhecimento mais avançado do uso das tecnologias digitais, para apoiar você na mediação e os(as) estudantes na produção dos *podcasts*.

Caso a experiência de produção com uso de aplicativos – os sugeridos ou os que serão efetivamente necessários – seja nova em suas práticas pedagógicas, não hesite em pedir a colaboração dos(as) estudantes que, em geral, dominam melhor essas ferramentas. Será uma ótima oportunidade para colocá-los(as) na condição de protagonistas do processo, atuando como mediadores dos grupos de trabalho.

Quanto às formas de circulação dos *podcasts*, seria proveitoso disponibilizar a série no *blog* ou *site* da escola. Caso ainda não haja um desses canais, discuta com a equipe escolar a possibilidade de incluir nos projetos da escola a criação e manutenção de um. Outra possibilidade seria ter uma conta em redes e plataformas como YouTube ou SoundCloud, para a publicação das produções da turma. Lembre-se de que a inserção dos(as) estudantes em todos esses espaços virtuais e recursos tecnológicos deve ser sempre acompanhado por você, garantidos os cuidados necessários para a proteção de imagem dos(as) estudantes, como a autorização dos responsáveis para postagens em qualquer rede social, no caso de o *podcast* ser gravado em áudio ou de haver uma "capa" com as imagens das turmas. Em caso de haver convidados(as), também será necessário providenciar autorização deles(as) para uso de áudio e imagem.

Continua

Avaliando a produção

Proponha que a avaliação ocorra em três etapas: uma etapa individual, em que cada grupo se autoavaleie; uma etapa de duplas ou trios de grupos, na qual um grupo avalia o *podcast* de outro para, em seguida, compararem e negociarem avaliações. Por último, organize uma etapa de discussão coletiva sobre as aprendizagens possibilitadas pela produção e o comprometimento de cada um com o processo. Esta última etapa pode coincidir com alguns tópicos da avaliação proposta no box **O que levo de aprendizagens desse capítulo**. Caberá nesse momento um enfoque especial para as aprendizagens relativas à produção do *podcast*: desafios e potenciais que o formato representou.

PRODUZINDO O TEXTO

- i) Edição do *podcast*, usando aplicativos/*softwares* de edição. Decidam entre vocês quem tem mais conhecimentos sobre esses recursos para estar à frente dessa etapa, compartilhando conhecimentos com o grupo todo.

Dicas importantes

- Os(As) participantes dos grupos, como em uma equipe de *podcasters*, devem estar bem afinados, 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 de produção de *podcast*: discussão da pauta, pesquisa, leitura e discussão de fontes, produção de roteiros de questões para apoiar as entrevistas, salvar as gravações, discutir e selecionar que trechos entrarão no *podcast*, compor o roteiro de edição, editar e produzir o *podcast*.
- Para a produção do roteiro de edição, criem um arquivo em um editor de texto, como o que usamos aqui, indicando recursos sonoros de um lado e planejamento de entrada do(a) *host/locutor(a)* e das falas dos(as) convidados(as) e o áudio de outro lado. Apoiem-se também na ficha de apoio à produção e avaliação do *podcast*.
- Lembrem-se de produzir a vinheta do *podcast*, que deverá ser coletiva, considerando que se trata de uma série de *podcasts*.

3. Avaliando a produção

- Relembrem como desenvolveram a atividade, ouçam o *podcast* e avaliem-no de acordo com a ficha de apoio à produção e avaliação.

Ficha de apoio à produção e avaliação do *podcast*

Quanto à etapa de pré-produção

1. Adequação à proposta

- a) Definiram bem a abordagem, o ponto de vista de vocês, suas intencionalidades em relação à pauta?
- b) Fizeram estudos e pesquisas de acordo com a pauta e a intencionalidade de vocês?
- c) Usaram bem esquemas para registrar essas ideias e intencionalidades?

2. Adequação às características estudadas do gênero

- a) Selecionaram as fontes, de acordo com a pauta e as intencionalidades de vocês?
- b) Elaboraram roteiro de entrevista, com perguntas claras, objetivas e coerentes com o que queriam ouvir das fontes?

c) Durante as entrevistas, o(a) repórter explorou bem recursos da oralidade, trabalhando a entonação da voz com intencionalidade?

d) O(A) repórter valeu-se de variedades da língua e nível de formalidade adequados à situação de interação, considerando os(as) entrevistados(as) e/ou o público final do *podcast*?

e) As perguntas alcançaram o objetivo de trazer informações relevantes, atendendo às intencionalidades do grupo em relação à pauta?

f) Foram usados recursos sonoros de modo adequado, possibilitando boa escuta das falas participantes do *podcast*?

3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

a) O roteiro de edição estabelece sequência coerente entre as falas do(a) *host*/locutor(a) e dos(as) de mais participantes, de modo que as falas do(a) *host*/locutor(a) ajudem a relacionar as partes?

b) As deixas iniciais e finais do(a) *host*/locutor(a) garantem a coerência das falas dos(as) entrevistados(as)?

c) Nas locuções há uso adequado de verbos *dicendi* para citar fontes ou de outros termos com a função de introduzir informações dadas pelas fontes?

d) Na composição de áudio, o material foi bem editado, com cortes bem feitos que não comprometem a compreensão da fala dos(as) participantes?

4. Uso das normas e convenções da variedade da língua culta

As escolhas de variedade e de formalidade da língua estão adequadas ao público, aos objetivos que se pretende atender e ao meio de circulação do *podcast*?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Quais os principais desafios do Ensino Médio brasileiro contemporâneo?
2. Há experiências interessantes de escolarização nessa etapa?
3. Como é o Ensino Médio em nossa cidade?
4. O que esperamos do Ensino Médio?
5. O que já sabemos sobre isso? Como podemos ampliar esses conhecimentos por meio da leitura de textos de diferentes gêneros e da produção de reportagens audiovisuais?

CAPÍTULO 11

Competências gerais da Educação

Básica: 3, 4, 5 e 9.

Competências específicas de

Linguagens: 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Língua

Portuguesa: 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

HABILIDADES BNCC

(EF09LP04), (EF09LP11), (EF08LP09), (EF08LP14), (EF67LP23), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP34), (EF89LP36), (EF89LP37), (EF69LP03), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51), (EF69LP52), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP56)

Abertura do capítulo

Professor(a), neste capítulo, os(as) estudantes poderão: ler trechos de **Auto da barca do inferno**, de Gil Vicente; fazer pesquisa de vídeos com propostas de encenação, com foco na apreciação de recursos cênicos; acompanhar a cobertura da imprensa dos acontecimentos nacionais e locais, para identificar personalidades, ações e falas que rendem a criação de personagens-tipos; produzir esquetes inspiradas em autos vicentinos.

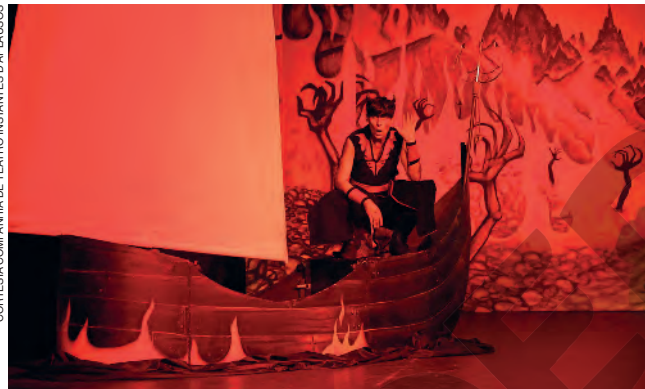
Sugerimos que apoie os(as) estudantes no resgate do que já sabem sobre Gil Vicente, mobilizando-os(as) a lembrarem a intertextualidade do romance juvenil **Meia hora para mudar a minha vida**, do qual puderam ler trechos ao longo dos capítulos 2 e 5. Sugerimos também que explore como leitura compartilhada a reprodução de cena do espetáculo **Auto da barca do inferno** e o texto didático “O teatro de Gil Vicente: um marco no teatro português – Em destaque, a peça que ousou mandar alguns tipos para o inferno”, com apoio das questões de **Converse com a turma** e de outras que você julgar serem necessárias. Observe que são questões que apoiam a troca e a construção de conhecimentos significativos para a leitura do trecho do auto.

Capítulo

11

Novos leitores na barca medieval: práticas com *Auto da barca do inferno*

A fotografia a seguir é de uma cena de um espetáculo teatral com o texto de Gil Vicente **Auto da barca do inferno**. Observe com atenção os recursos teatrais empregados e, depois, estabeleça relações com o estilo que Gil Vicente usava para promover a reflexão crítica sobre valores e costumes de seu tempo.



Cena da peça **Auto da barca do inferno**, representada pela Companhia de Teatro Arte D'Encantar (2017).

O teatro de Gil Vicente: um marco no teatro português – Em destaque, a peça que ousou mandar alguns tipos para o inferno

Vivendo a transição da Idade Média para a Idade Moderna, Gil Vicente presenciou a glória de Portugal com a expansão marítima, mas ele estava mesmo bem mais preocupado em criticar, pelo humor, os costumes e os valores desse momento.

É o que acontece em **Auto da barca do inferno**, texto apresentado pela primeira vez em 1517: representantes de diferentes esferas sociais (Igreja, aristocracia, povo) depois de mortos vão parar no purgatório, onde duas barcas os esperam: a do céu e a do inferno. Essas personagens são caricaturas, tipos que representam costumes, modos de falar e agir, crenças e valores da

Clipe

A **expansão marítima portuguesa** buscava conquistar novas terras em busca de riquezas e matérias-primas e alcançar novos mercados para expandir o comércio português para outras regiões, principalmente para o Oriente.

Entre as ciências que auxiliaram no desenvolvimento da navegação, as mais importantes foram a matemática, a astronomia e a cartografia. Além disso, houve o aperfeiçoamento de embarcações, como a caravela, e de vários instrumentos, como a bússola, inventada provavelmente por chineses.

Converse com a turma

1a. Espera-se que os(as) estudantes percebam o predomínio da cor vermelha e formas como um barco a vela, à frente, e, ao fundo, representações de mãos e labaredas de fumaça.

1b. Resposta pessoal.

1c. Espera-se que os(as) estudantes estabeleçam relações com a alegoria do diabo/mal.

2. Resposta pessoal. Com base nas contribuições dos(as) estudantes, procure garantir a compreensão de que são personagens caricaturais, altamente previsíveis em suas ações, escolhas, valorações.

• **HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP32)**
Resposta pessoal. Aproveite essa questão para, mais uma vez, com base nas contribuições dos(as) estudantes, avaliar se dominam a compreensão de que tipos são personagens caricaturais, altamente previsíveis em suas ações, escolhas, valorações.

época que o autor transfere para seus autos. Entretanto, os diálogos e ações usados na construção dessas personagens geram efeitos de humor que acabam conferindo a elas características atemporais, de modo que leitores(as) de outros tempos, sociedades e valores se sentem sempre tentados(as) a atualizar no imaginário esses **tipos**.

Hoje não é predominante a ideia de que no fim da vida haverá um julgamento final, quando os bons irão para um batel (barco) com destino ao céu e os maus, para o batel infernal. Já a possibilidade de relacionar a falsidade e a hipocrisia de algumas personagens criadas por Gil Vicente com tipos reais é, infelizmente, bem contemporânea: alguns de seus representantes do poder corruptos, os religiosos que pregam coisas bem diferentes das que vivem e até os comerciantes que vendem com má-fé produtos prejudiciais à saúde parecem ter saído dos noticiários da semana.

Além dos tipos, há, nessa peça, duas alegorias, que você já conhece do **Auto da feira**: o mal, representado pelo Diabo, e o bem, representado pelo Anjo, em uma visão dualista da vida, bem própria da Idade Média.

Alegoria

Consiste na representação de ideias abstratas por meio de imagens. Por exemplo, uma caveira segurando uma foice pode remeter à ideia de morte; uma mulher vendada com uma espada em uma das mãos e uma balança na outra, à de justiça; um anjo, à de bem; um diabo, claro, à do mal.

Tipos

São personagens sem profundidade psicológica. Elas agem sempre da mesma forma, **tipificando** suas ações, por isso suas características são facilmente reconhecidas pelo(a) leitor(a)/espectador(a): o governante corrupto, o falso religioso, a mulher fofoqueira etc.

Quem é?



Estátua de Gil Vicente, feita pelo artista Francisco de Assis Rodrigues, no Teatro Nacional D. Maria II, em Lisboa.

“[...] não há muitos registros sobre a biografia do escritor: não há informações exatas sobre o lugar e a data de seu nascimento.

Tudo leva a crer que viveu aproximadamente entre 1465 e 1537. Ele é considerado por muitos o criador do teatro português, pois antes dele havia apenas poucas manifestações de um teatro religioso, sem a preocupação com a palavra literária em cena. [...]”

SPINA, Segismundo.

In: VICENTE, Gil. **O velho da horta, Auto da barca do inferno, Farsa de Inês Pereira**. 39. ed. Cotia, SP: Ateliê, 2009.

Converse com a turma

- 1.** Observe, na página anterior, a fotografia de uma cena da peça **Auto da barca do inferno**.
 - a) Que cor e formas se destacam no cenário?
 - b) Que sensações, representações, ideias esse cenário sugere?
 - c) O que a personagem pode alegorizar?
- 2.** Releia o box lateral sobre personagens-tipos.
 - Pense em filmes, programas de humor, novelas de época, peças de teatro ou de teledramaturgia a que você tenha assistido. Em algum deles existem personagens que poderiam ser consideradas tipos? Que costumes e atitudes são caricaturados nas ações e nas falas dessa(s) personagem(ns)?

3. Resposta pessoal. Em diálogo com as contribuições dos(as) estudantes, garanta a percepção dos efeitos de sentidos que poderiam ser alcançados com roupas e acessórios ostentosos: casacos, mantos, chapéus ornamentados, joias e uso de cores vibrantes e quentes, especialmente o vermelho.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

• Resposta pessoal. Professor(a), se necessário peça aos estudantes que releiam o verbete apresentado na questão anterior, pois pode facilitar a compreensão da caracterização do personagem. Considerando as informações apresentadas até aqui, é possível que os estudantes assinalem os adjetivos *interesseiro* e *adulador*.

5. Resposta pessoal.

3. Leia:

fidalgo (sXIII cf. FichIVPM)

princ. etim. gram.

adjetivo

1 concernente a, pertencente a ou próprio de fidalguia ou de fidalgo (subst.)

2 que denota generosidade, nobreza, liberalidade <atitude, festa >

adjetivo e substantivo masculino

3 que ou aquele que possui títulos de nobreza, herdados de seus antepassados ou concedidos pelo rei; nobre, aristocrata

4 *pej.* que ou quem age com arrogância e pretensão, que ou quem é pretensioso, soberbo

5 *pej., infm.* que ou quem vive como um nobre sem o ser; que ou quem não trabalha e vive às custas de outrem

INSTITUTO Antônio Houaiss de Lexicografia (org.). **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2018.

- O Fidalgo é um dos tipos que aparecerão no **Auto da barca do inferno**, como representante de uma classe social que começava a entrar em declínio com a ascensão da burguesia. Que roupas e adereços (enfeites) você usaria na caracterização da personagem Fidalgo para que seu figurino ficasse bem típico?
- 4. Que adjetivo(s) dos listados abaixo você indica para caracterizar gestos, expressões, atitudes e tons de falas na interpretação do ator, ajudando a caracterizar a personagem Fidalgo como um tipo?

atrapalhado exibido desleixado adulador
interesseiro namorador arrogante prepotente

- Você acrescentaria outros adjetivos a essa lista? Quais?
- 5. O que acha de poder conhecer mais do teatro de Gil Vicente e de participar da criação de cenas de humor (esquetes) em diálogo com seus textos? O que você acha que poderá aprender com essas práticas? Por quê?

O que você poderá aprender

1. Como apreciar trecho de peça de Gil Vicente, analisando e contextualizando recursos de linguagem explorados para efeitos de humor e criticidade?
2. O que são personagens-tipos?
3. Como podemos nos valer desses conhecimentos para experimentar criar esquetes, isto é, pequenas cenas com humor, em diálogo com os textos de Gil Vicente?

Vale a pena ler!

No site <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do> (acesso em: 6 maio 2022), mantido pelo portal do Governo do Brasil, é possível encontrar várias versões digitalizadas de textos de Gil Vicente. Veja, ao lado, como é a tela de busca disponibilizada pelo site. Nela, os(as) leitores(as) devem preencher os campos para localizar os textos.

Reprodução de tela do portal Domínio público.

Leitura

Agora que vocês imaginaram algumas características de um fidalgo, vamos conhecer o que foi criado por Gil Vicente? Acompanhe a leitura da cena seguinte, retirada da versão do texto modernizada por Douglas Tufano. Nela, houve a reescrita em português contemporâneo, mas sem alterar os acontecimentos e a composição dos diálogos, que são todos em versos de sete sílabas poéticas (redondilha maior). Vamos, então, à barca, à barca!

*No presente auto, se imagina que, no momento em que acabamos de **expirar**, chegamos subitamente a um rio que, por força, devemos cruzar em uma das duas barcas que naquele porto estão. Uma delas leva ao Paraíso; a outra, ao Inferno. Cada barca tem um barqueiro na proa: a do Paraíso, um anjo; a do Inferno, um diabo e seu companheiro.*

DIABO – (ao companheiro)

À barca, à barca! Vamos lá!

Que é muito boa a maré!

Puxa a vela para cá!

COMPANHEIRO – Feito! Feito!

Glossário

Expirar: em sentido figurado, exalar o último suspiro; morrer.

Vale a pena ler!

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP45)

Leitura

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP49)

Professor(a), sugerimos que você convide, oriente e prepare previamente um grupo de cinco estudantes para a realização de uma leitura dramática do texto, discutindo quem gostaria de assumir qual fala: 1 (Diabo, protagonista em todo o auto), 2 (Companheiro, ajudante do Diabo), 3 (Fidalgo, protagonista nessa cena), 4 (Anjo). O quinto participante deverá participar mais com expressividade e gestualidade, figurando como o pajem que carrega o manto e a cadeira do Fidalgo. É fundamental que o grupo explore bastante as aprendizagens que a turma teve ao longo do currículo quanto à expressividade na leitura, explorando recursos da oralidade com intencionalidade, entonação, construção de ritmo, pausa e seus efeitos de humor e ironia. Para isso, estude o texto com eles(as), lembre o papel das rubricas e garanta que também tragam sugestões para a leitura das passagens, recriando o texto pela leitura. Uma referência para o processo de criação do grupo pode ser a leitura dramática disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8UYpamEhb4> (acesso em: 6 maio 2022), mas é importante que o próprio grupo encontre sua proposta, com base em problematizações e sugestões feitas por você. Além disso, podem ser usados recursos cênicos simples, mas significativos, como um pano colorido para simbolizar o manto e uma cadeira, e efeitos de sonoplastia, como palmas, assobios, pequenos instrumentos, que ajudem a sugerir uma paisagem sonora. Com essa estratégia formativa, você oferece um contato prazeroso e significativo com o texto para toda a turma e proporciona aos(as) adolescentes protagonismo em relação às próprias aprendizagens.

DIABO – Bem está!
Vai ali e, sem demora,
estica bem aquela corda
e libera aquele banco
para a gente que virá.

À barca, à barca, uuh!
Depressa! Temos que ir!
Ah! Bom tempo de partir!
Louvores a Belzebu!

Ora, pois, que fazes tu?
Desocupa esse espaço!

COMPANHEIRO – É pra já! Pronto, está feito!

DIABO – Abaixa logo esse rabo!
Deixa preparado o cabo
E ajeita a corda de içar.

COMPANHEIRO – Vamos, lá! Içar, içar!

DIABO – Oh! Que caravela esta!
Põe bandeiras, que é festa!
(vendo um Fidalgo que se aproxima)
Oh! poderoso dom Henrique!
Vós aqui? Que coisa é esta?

Vem o FIDALGO acompanhado de um pajem com uma cadeira. Chegando à barca do Inferno, diz:

FIDALGO – Esta barca, que sai agora.
Aonde vai tão preparada?

DIABO – Vai para a ilha danada
E há de partir sem demora.

FIDALGO – Para lá vai a... senhora?

DIABO – (corrigindo, irritado)
Senhor! ... A vosso serviço.

FIDALGO – Isso parece um cortiço.

DIABO – Porque olhais lá de fora.

FIDALGO – Porém, a que terra passais?

DIABO – Para o inferno, senhor.

FIDALGO – (irônico)
Hum! terra bem sem sabor!

DIABO – Quê?! Também aqui zombais?

FIDALGO – E passageiros achais
Para tal embarcação?

DIABO – Pois eu vos vejo à feição
Para ir a nosso cais.



Glossário

Pajem: na Idade Média, os pajens eram rapazes que acompanhavam os senhores para prestar-lhes serviços.

FIDALGO – Parece-te mesmo assim?

DIABO – Onde esperas salvação?

FIDALGO – Eu deixo na outra vida
quem reze sempre por mim.

DIABO – Quem reze sempre por ti?
Hi, hi, hi, hi, hi, hi, hi.
Tu viveste a teu prazer
pensando aqui ter perdão
porque lá rezam por ti?
Embarca já! – ou... embarcai,
Esta é a hora derradeira.
Mandai meter a cadeira
que assim passou vosso pai.

FIDALGO – (*apavorado*)
Quê?! É assim que a coisa vai?

DIABO – (*impaciente*)
Embarcai! Embarcai logo!
Segundo o que lá plantaste
agora aqui recebereis.
É como a morte já passastes,
Passai agora este rio.

FIDALGO – Não há aqui outro navio?

DIABO – Não, senhor, que este fretastes,
pois tão logo expirastes
tínheis me dado o sinal.

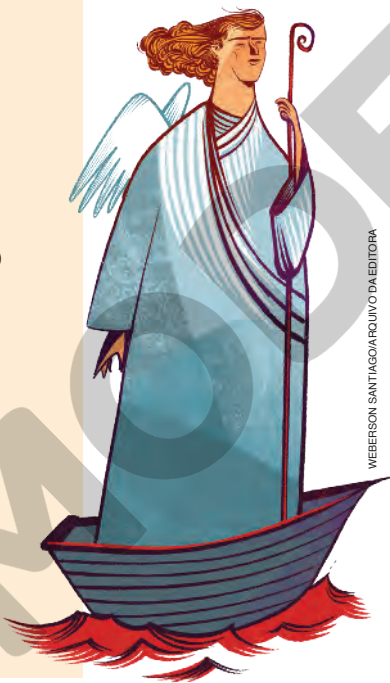
FIDALGO – (*confuso, sem compreender nada*)
Sinal? Qual foi o sinal?

DIABO – A boa vida que levastes!

FIDALGO – (*dirigindo-se à barca do Paraíso*)
A esta outra barca me vou.
(*gritando para o Anjo que está na barca*)
Olá! Pra onde partis?
(*o Anjo não responde*)
Ó barqueiro, não me ouvis?!
Respondei-me! Olá! Hou!...
Por Deus, mal arranjado estou...
Mas isso agora é pior...
Que bestas!... Não me entendem...
Pensam que uma gralha eu sou!

ANJO – (*aproximando-se*)
Que mandais?

FIDALGO – Que me digais,
pois parti tão sem aviso,
se a barca do paraíso
é esta em que navegais.



WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

ANJO – É esta. Que desejais?

FIDALGO – Que me deixeis embarcar.
Sou fidalgo de **solar**
e é bom que me recolhais.

ANJO – Não se embarca tirania
nesta barca divinal.

FIDALGO – Não sei por que achais mal
Que entre minha senhoria.

ANJO – Para vossa fantasia
bem pequena é esta barca.

FIDALGO – Para um senhor com minha marca
não há aqui mais cortesia?
(*arrogante*)
Venha **prancha** e tudo o mais,
levai-me desta ribeira!

ANJO – (*com firmeza e autoridade*)
Não vindes vós de maneira
para entrar neste navio.
(*apontando para a barca do Inferno*)
Esse outro vai mais vazio.
A cadeira entrará,
(*apontando a cauda do manto do Fidalgo*)
e o rabo caberá...
E todo o vosso senhorio.
Ireis lá mais espaçoso,
vós e... vossa senhoria,
pensando na tirania
do pobre povo queixoso.
E porque, de generoso,
desprezastes os pequenos,
agora sereis tanto menos
quanto mais fostes pretensioso.

DIABO – À barca, à barca, senhores!
Oh! Que maré tão jeitosa!
Uma brisa bem gostosa
e valentes remadores!
(*cantarolando*)
Virão todos às minhas mãos,
Às minhas mãos todos virão.

FIDALGO – (*tristemente conformado*)
Ao inferno, todavia!
Inferno é o que há para mim?!
Ó triste! enquanto vivi
não pensei que ele existia,
pensei que era fantasia.

Glossário

Solar: terra ou moradia que dava título a um nobre.

Prancha: espécie de ponte entre a embarcação e o cais.

Gostava de ser adorado,
confeiei em meu estado,
e não vi que me perdia.
Venha essa prancha e encaremos
esta barca de **tristura**.

DIABO – Embarque vossa doçura
que cá nos entenderemos...
Tomareis um par de remos,
veremos como remais,
e chegando ao nosso cais,
todos bem vos serviremos.

FIDALGO – Mas esperai-me aqui!
Tornarei à outra vida
ver minha dama querida
que quer se matar por mim!

DIABO – Que quer se matar por ti?!...

FIDALGO – Bem certo disso estou eu.

DIABO – Tolo amante!... Endoideceu.
Um louco assim nunca vi!

FIDALGO – Era tanto o seu querer!
Todo dia me escrevia.

DIABO – Quantas mentiras que lias!
E morrias de prazer!

FIDALGO – E por que escarnecer,
se era um grande querer bem?

DIABO – (*com ironia*)
Então vivas assim – amém!
Pois que vivas iludido
como o amor te fez viver...

FIDALGO – Isto quanto ao que eu conheço...

DIABO – Pois quando tu expiravas,
ela já se requebrava
com outro de menos preço.

FIDALGO – Dá-me licença, te peço,
Para ir ver minha mulher.

DIABO – E ela, pra não te ver,
se jogará de cabeça
no fundo de um precipício...
Quanto ela hoje rezou,
entre seus gritos e gritas,
dando graças infinitas,
pois de ti se libertou.

Glossário

Tristura: tristeza.

Primeiras impressões

1. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)

A um cortiço.

FIDALGO – Pois ela muito chorou...
DIABO – Não há choro de alegria?!
FIDALGO – E as lástimas que dizia?
DIABO – Sua mãe lhe ensinou.
(*impaciente*)
Entrai, meu senhor, entrai!
(*ao companheiro*)
Venha a prancha!
(*ao fidalgo*)
Ponde o pé!

FIDALGO – Entremos, pois que assim é...
DIABO – Ora, agora descansai,
passeai e suspirai,
enquanto chega mais gente.
FIDALGO – Ó barca, como és ardente,
maldito quem aqui vai!
DIABO – (*ao pajem com a cadeira*)
Tu não entras! Sai daqui!
Que essa cadeira é demais.
Coisa que esteve na igreja
Não se há de embarcar aqui.
(*apontando o Fidalgo*)
Ele uma outra terá,
uma outra de marfim,
toda enfeitada de dores,
com tantos e tais primores
que estará fora de si...
(*animado*)
À barca! À barca, boa gente!
Hora de levantar vela!
A ela, vamos a ela!
Oh! que barca tão valente!

[...]

VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. Adaptação de Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2006. p. 59-67. (Fragmento).



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

Primeiras impressões

1. No início do diálogo com o Diabo, o Fidalgo compara a barca com o quê?
2. Releia:

E passageiros achais para tal embarcação?

- a) O que o uso do pronome **tal** expressa em relação à embarcação?
 - b) O que o Fidalgo revela pensar sobre si mesmo com essa fala?
3. Que argumento o Fidalgo usa para tentar convencer o Diabo de que ele não irá para o inferno?
- Na época da produção do texto, era comum a compra de indulgência, isto é, pessoas pagavam à Igreja para obter rezas pelo perdão de seus pecados. Explique como a resposta dada pelo Diabo faz uma crítica a essa prática e traz implícito um ponto de vista do autor.
4. Na nobreza, os privilégios passavam do pai e/ou da mãe para os(as) filhos(as) considerados(as) legítimos(as), isto é, concebidos dentro do casamento. Em que versos o Diabo retoma e ironiza essa tradição?

O texto em construção

- Organize-se em duplas e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para você perceber o trabalho de linguagem que contribui para os efeitos de sentidos do auto.
1. Na primeira fala que dirige ao Companheiro, o Diabo diz: “Que é muito boa a maré”.
- a) O que essa expressão pode significar entre os pescadores?
 - b) Na fala do Diabo essa expressão é uma metáfora. O que ela indica?

Comparação e metáfora

Para o(a) leitor(a)/ouvinte/espectador(a) de um texto, a **comparação** estabelece uma aproximação entre dois elementos, marcada pelo uso da conjunção comparativa **como**. Já a **metáfora** exige mais sensibilidade e imaginação do(a) leitor(a), uma vez que algumas palavras são tiradas de seu uso habitual, provocando novas relações de sentido no novo contexto e uso.

2. Localize a rubrica que indica a entrada do Fidalgo.
- Como os elementos cênicos indicados nessa rubrica ajudam a caracterizar o Fidalgo?
3. Leia:

Antítese

Antítese é uma figura de linguagem em que se exploram palavras que tenham sentidos contrários.

- Que antítese é usada na conversa final entre o anjo e o Fidalgo? O que ela expressa?
4. Qual rubrica indica que o Fidalgo aceita, por fim, a condenação à barca do inferno?
5. Considerando o que você respondeu na questão 2, é coerente o desfecho dado à cadeira e ao pajem? Por quê?

2a. HABILIDADE FAVORECIDA (EF08LP09)
Espera-se que os(as) estudantes percebam que o pronome conota depreciação.

2b. HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP54)
Espera-se que os(as) estudantes percebam que, com essa fala, o Fidalgo expressa que se considera superior àquela barca e não imagina que é nela que acabará.

3. “Eu deixo na outra vida quem reze sempre por mim.”

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP44)
Professor(a), essa questão é intencionalmente mais desafiadora. Caso seja necessário, faça intervenções que ajudem os(as) estudantes a perceberem que com as falas “Quem reze sempre por ti? / Hi, hi, hi, hi, hi, hi, hi. / Tu viveste a teu prazer / pensando aqui ter perdão / porque lá rezam por ti?” o Diabo mostra a inutilidade das indulgências e traz implícita a defesa da ideia de que o que valeria para merecer o céu seria a conduta de cada um.

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37, EF69LP44) “Embarca já! – ou... embarcai, / Esta é a hora derradeira. / Mandai meter a cadeira / que assim passou vosso pai.”

O texto em construção

1a. Que a movimentação das águas está favorável à pesca.

1b. **HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)**

Espera-se que os(as) estudantes deduzam que na fala do Diabo a expressão sugere que ele e seu companheiro “pescarão” muitas pessoas para a barca do inferno.

2. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP34)
“Vem o FIDALGO acompanhado de um pajem com uma cadeira.”

- Espera-se que os(as) estudantes estabeleçam relações entre o pajem segurando a cadeira e a caracterização do Fidalgo como alguém que gosta de ostentar poder, entre outros sentidos afins.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP54, EF89LP37)

“agora sereis tanto menos / quanto mais fostes pretensioso.”

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP34)
“(tristemente conformado)”

5. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP34)
Professor(a), essa questão é intencionalmente desafiadora e poderá exigir mais mediação. Dialogando com as relações de sentidos estabelecidas pelos(as) estudantes, faça intervenções que os(as) ajudem a perceber que, em coerência com a condenação do Fidalgo, não haverá mais privilégios como esse de não ter de fazer esforço sequer para carregar a própria cadeira.

Oficina de leitura e criação

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF08LP14, EF89LP37, EF69LP03, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP50, EF69LP51, EF69LP52, EF69LP54, EF69LP56)

Vale a pena assistir!

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF67LP23, EF69LP45)

Professor(a), nesta oficina, os(as) estudantes poderão trabalhar em grupos, com oportunidade de aprimorarem a colaboração e a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico, na produção colaborativa de roteiro para esquetes (pequenas cenas de humor), inspiradas em autos vicentinos e em tipos sociais contemporâneos. Será importante você discutir previamente os desafios e as oportunidades de se trabalhar com pessoas diferentes daquelas com que estamos mais habituados(as), problematizando e buscando com eles(as) combinados para que a atividade seja produtiva e traga oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos(as), configurando, realmente, um processo colaborativo.

Preveja reserva de espaços (sala de informática, biblioteca e afins) que possam interessar para esse processo.

Como primeira ação, é fundamental que você coloque em discussão que público, além da própria turma, os(as) estudantes gostariam de ter para a encenação dos esquetes e em que tempos e espaços da escola ou da comunidade o evento poderia ocorrer. Dê a eles(as) protagonismo nas decisões e faça intervenções que os(as) apoiem na percepção de propostas mais adequadas ao contexto de vocês.

Combine um cronograma de ações, dando especial atenção ao intervalo de uma semana para que acompanhem a cobertura da imprensa e identifiquem personalidades, das mais diferentes esferas, que poderão inspirar a criação de tipos. Observe que essa é uma atividade que também amplia o letramento na esfera jornalística, apostando na autonomia discente.

Professor(a), sugerimos que a etapa individual de cobertura da imprensa seja feita como atividade extraclasse, assim como a seleção de propostas de encenação. Já as trocas nos grupos sobre essas atividades e todas as demais etapas serão mais significativas se acontecerem nos contextos das aulas, com você acompanhando o processo de cada grupo, fazendo intervenções e registros de acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento de cada grupo e, dentro dele, de cada estudante de modo particular.

Oficina de leitura e criação

Produção de pequenas cenas de humor (esquetes) inspiradas em autos vicentinos

Vale a pena assistir!

Tudo o que é sólido pode derreter, direção de Rafael Gomes e Esmir Filho. TV Cultura, 2009.

Tudo o que é sólido pode derreter foi uma série exibida em 2009, baseada em obras de escritores brasileiros e portugueses. O primeiro episódio, "Auto da barca do inferno", coincide com o primeiro dia de aula de Thereza no Ensino Médio. A leitura do auto faz a jovem pensar sobre o bem e o mal no seu presente, com direito a um encontro e julgamento imaginário com um anjo e o Diabo.



Cena da série **Tudo o que é sólido pode derreter**.

Condições de produção

■ O quê?

Compor pequenas cenas de humor (esquetes) inspiradas nos autos vicentinos.

■ Para quem?

Para a própria turma, que vai poder:

- experimentar a autoria de roteiros de esquetes;
- usar recursos expressivos do teatro;
- encenar esquetes;
- definir outros públicos para apresentar os esquetes.

Como fazer?

1. Definindo o contexto de produção

Com a mediação do(a) professor(a), discutam e decidam:

- a) Para que outros(as) espectadores(as) queremos apresentar os esquetes? Em que tempo e em que espaço isso poderia acontecer?
- b) De que recursos precisaremos? Como podemos obtê-los?
- c) Como poderemos divulgar esse evento?

2. Pesquisando informações e construindo uma personagem-tipo

- a) Com mais quatro estudantes, forme um grupo de trabalho. Organizem-se entre vocês e acompanhem, ao longo da semana, a cobertura de três diferentes jornais e/ou revistas, impressos ou digitais, dos acontecimentos no país e em sua cidade. Leiam notícias, reportagens, artigos de opinião e charges.
- b) Durante as leituras, percebam quais são os nomes envolvidos nos acontecimentos: como essas pessoas são apresentadas nos textos? Observem se é possível criar personagens-tipos inspiradas neles. Façam anotações dos comportamentos, pensamentos, atitudes, falas que sejam bem previsíveis nesses tipos.
- c) Reúnam-se e troquem as anotações e as opiniões de vocês, escolham uma personagem para ser trabalhada e avancem na construção dela, anotando no caderno o que decidirem:
 - I. Que substantivo e/ou adjetivo poderia nomear a personagem? Lembrem-se de que vocês vão transformar a pessoa que esteve em evidência em uma personagem, de modo que ela perca sua singularidade e passe a representar, de forma genérica e caricatural, um tipo. Evitem fazer referências de ordem pessoal; pensem como Gil Vicente, que percebeu os tipos sociais de seu tempo e os transformou como personagens. Se acharem significativo, usem uma das expressões seguintes para nomear o tipo que será criado por vocês:

o(a) político(a) corrupto(a) o(a) cantor(a) de sucesso duvidoso
o(a) jogador(a) mercenário(a) o(a) empresário(a) desonesto(a)

II. Que comportamentos, falas e atitudes serão típicos dessa personagem? Façam uma lista de palavras-chave.

3. Escolhendo e planejando a situação que será desenvolvida no roteiro para o esquete

Discutam qual das situações vocês querem desenvolver:

a) Situação 1

A personagem criada por vocês está em uma feira de negócios, em um determinado estande, negociando com o Diabo. No final, o Diabo deve conseguir vender algo para a personagem a um alto custo simbólico e ético.

b) Situação 2

A personagem criada por vocês chega ao purgatório e depara com a barca do inferno e o Diabo à sua espera, mas ela não acredita que tenha que entrar na barca, e inicia-se o diálogo. No final, o Diabo consegue fazer a personagem embarcar para o inferno, resignada e conformada.

4. Escrevendo o roteiro

Para o momento de escrita do roteiro, seria altamente oportuno aproveitar essa atividade para incentivar que o processo de escrita dos grupos aconteça em documento colaborativo, em um *drive* ou em uma nuvem. Nesse caso, procure envolver os(as) estudantes que já dominam essa estratégia de letramento para a realização de uma oficina, de modo que todos(as) possam aprender a usar essa ferramenta, que é própria para escritas colaborativas.

Além disso, nessa etapa de escrita conjunta é possível estimular o exercício do diálogo e da empatia, respeitando as ideias e o fluxo de criação dos outros colegas, acolhendo e valorizando suas diferentes percepções do processo criativo, favorecendo especialmente o trabalho com a Competência Geral da Educação Básica 9.

Oficina de leitura e criação

4. Escrevendo o roteiro

- a) Relembrem o que já sabem sobre as características de textos escritos para teatro:
 - uso de letras maiúsculas para marcar o nome da personagem responsável pela fala, nos diálogos;
 - uso de rubricas, isto é, indicações para a encenação geralmente marcadas entre parênteses.
- b) Consultem:
 - as anotações a respeito da personagem que vocês construíram;
 - a situação que escolheram para desenvolver;
 - as características da personagem Diabo, criada por Gil Vicente;
 - a ficha de apoio à produção e à avaliação do roteiro e da encenação do esquete.
- c) Em um processador de textos, ou em uma folha para rascunho, ou em um documento colaborativo em uma nuvem, escrevam o roteiro em conjunto. Para isso, elejam alguém para ser o escriba, isto é, aquele que fica escrevendo e apagando, conforme as discussões e decisões do grupo avançam. Cuidem para que a autoria seja de todos(as). Iniciem com uma rubrica que contextualize a cena, como a que abre o trecho de **Auto da barca do inferno**. Escrevam um diálogo de nove turnos de fala, com uma fala do Diabo iniciando e terminando a cena.
- d) As falas devem ser curtas e bem trabalhadas. Procurem usar figuras de linguagem, especialmente metáfora e ironia, para sugerirem os efeitos de sentidos indicados nas rubricas. Lembrem-se de que as falas precisam partir umas das outras, configurando-se uma conversa que, com coesão e coerência, evolua para a fala final do Diabo. Ao longo dos diálogos, o(a) leitor(a)/espectador(a) deve perceber como o Diabo alcança o que deseja em relação à personagem-tipo.
- e) Nas falas da personagem-tipo, lembrem-se de trazer palavras que evoquem os acontecimentos que vocês leram na cobertura jornalística da semana, de modo que o(a) leitor(a)/espectador(a) perceba o ponto de vista crítico que vocês querem promover pelo humor. Usem jargões próprios da esfera em que a personagem atua (política, economia, música, negócios, esportes etc.) para construir falas mais típicas. Assim, se for um jogador de futebol, por exemplo, pensem nas frases que são lugares-comuns, ditas por muitos jogadores nas entrevistas. O mesmo vale para políticos(as), artistas, entre outros(as).

Jargão

Uma das formas da variação linguística social, o jargão é um termo típico da linguagem usada por um grupo de determinada área ou profissão.

- f) Nas falas do Diabo, escolham palavras ou frases do Diabo do **Auto da feira (Galeria do Capítulo 2)** ou do **Auto da barca do inferno**, conforme a situação escolhida por vocês, para combinar com novas falas, de modo que o(a) ouvinte/espectador(a) perceba a relação entre os textos.

Dica: escrever é um processo. Quanto mais vocês trabalharem na escrita das falas, experimentando possibilidades, apagando, reescrevendo, avaliando a sonoridade e os efeitos de sentidos, mais alcançarão resultados significativos.

5. Revisando o roteiro

Usem a ficha de apoio à produção e avaliação do roteiro e da encenação do esquete, revisem o texto e peçam também a leitura do(a) professor(a). Trabalhem a versão final do texto e providenciem cópias dele para todos(as) os(as) participantes do grupo.

6. Conhecendo e analisando propostas de encenação

- a) Pesquisem na internet vídeos com propostas de encenação de **Auto da barca do inferno** e **Auto da feira**, tanto por companhias teatrais brasileiras como por companhias de outros países. Analisem algumas cenas e observem:

I. o trabalho de cenografia: como o espaço é criado, cores, formas, objetos usados;

II. o uso de iluminação com efeitos de sentido;

III. o figurino usado na criação das personagens: cores e formas, adereços (enfeites);

IV. o trabalho de interpretação dos(as) atores (atrizes): onde se colocam na cena; como interagem entre si e com o público; movimentação do corpo, gestos e expressividade; trabalho de voz, entonação, ritmos, pausas nas falas;

V. a sonoplastia: há uso de música e sons que agregam sentidos? Em que momentos foram usados? Com que intencionalidades?

- b) Façam anotações sobre as propostas que acharam mais interessantes e troquem ideias sobre elas.

7. Planejando a encenação

Estudem bem o roteiro produzido por vocês, discutam ideias para a encenação com base nas trocas que fizeram na etapa anterior, decidam e façam anotações dos combinados em relação aos aspectos seguintes da encenação.

- a) Como deve ser o figurino de cada uma das personagens
- I. Que tipos e cores de roupas e adereços deverão ser usados para ajudar a tipificar as personagens? Haverá algum objeto (como a cadeira para o Fidalgo) como recurso para isso também?
 - II. E para a alegoria do Diabo: mais descolada, fanfarrona? Ou mais ranzinza e cafona? Que outras características? Como o figurino pode contribuir para isso? O que não pode faltar no figurino de um diabo?
 - III. Quem ficará responsável pelos figurinos?
- b) O trabalho de cenografia
- I. Que soluções criativas, de baixo custo e impacto ambiental, usarão para criar o espaço em que acontecerá a cena?
 - II. Que ideias, sensações e emoções querem que esse espaço desperte no(a) espectador(a)? Que cores e formas devem predominar? Que objetos podem ser usados? Pensem no equilíbrio da composição e lembrem-se: poucos recursos, explorados com intencionalidade. Trabalhem com propostas fáceis de serem montadas e desmontadas, mas ricas em possibilidades de significação.
 - III. Há possibilidade de explorarem recursos de iluminação? Como? Com que intencionalidade?
 - IV. Quem ficará responsável pela cenografia?
- c) O trabalho de sonoplastia
- I. O que vocês usarão para sugerir a paisagem sonora da cena: trechos de que músicas? Sons? Ruídos? Como conseguí-los ou produzi-los?
 - II. Quem ficará responsável pela sonoplastia?
- d) Interpretação das atrizes e dos atores
- I. Decidam quem serão os(as) atores (atrizes) e os(as) apoiem nos exercícios de leituras dramáticas, até que as falas estejam bem expressivas e espontâneas.
 - II. Trabalhem a gestualidade, a movimentação do corpo em cada momento da fala. Haverá uso de passos inspirados em alguma dança, luta ou esporte? Com que intencionalidade? Como isso contribuirá para os efeitos de sentido pretendidos com a cena?
 - III. Quem serão os(as) atores (atrizes)?
 - IV. Quem será o(a) diretor(a) que apoiará o trabalho deles(as)?

Clipe

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 apresentação 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. (Fragmento adaptado).

8. Ensaaiando

- a) Ensaaiem bastante, integrando todos os elementos da encenação (cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia), fazendo experimentações, ajustes, até alcançarem os resultados que pretendem atingir.
- b) Convidem o(a) professor(a) e os(as) demais colegas para assistir a um ensaio e peçam sugestões sobre pontos que podem ser melhorados. Um olhar externo ajuda muito a identificar o que ainda precisa de ajuste.
- c) Com base nessas contribuições, trabalhem nos acertos finais e ensaiem mais.

9. Apresentando e curtindo os esquetes

- a) Vivenciem com os(as) colegas o prazer de apresentar a versão final do esquete de vocês. Da mesma forma, tenham interesse e abertura para as outras apresentações e busquem analisar as escolhas feitas, as intencionalidades e os resultados a que cada equipe chegou.
- b) Levem o riso e a criticidade ao público de vocês!

10. Avaliando o roteiro e a encenação do esquete

Usem a ficha de apoio à produção e à avaliação do roteiro e da encenação do esquete para avaliar a produção de vocês.

Ficha de apoio à produção e à avaliação do roteiro e da encenação do esquete
O texto atendeu aos critérios de:
1. Adequação à proposta
<ul style="list-style-type: none">• Produzimos um auto que desenvolve a situação dada, em diálogo com os autos de Gil Vicente?
2. Atenção às características estudadas do gênero e ao trabalho de linguagem feito nele
<ul style="list-style-type: none">• O texto se organiza em falas de personagens e rubricas?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)
<ol style="list-style-type: none">a) As falas das personagens estão coerentes com os tipos que elas representam e com a situação dada?
<ol style="list-style-type: none">b) As falas do Diabo estabelecem relações com o texto de Gil Vicente?

4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa

- a) O texto está escrito de acordo com as regras da norma culta?
- b) Houve uso intencional de marcas da variação linguística?

5. Quanto à encenação

- a) Na interpretação das personagens, há uso intencional de recursos da oralidade: entonação, ritmo, pausas coerentes com as sugestões de sentidos do texto e com as intencionalidades do que se queria alcançar no espectador?
- b) A colocação dos corpos na cena, movimentação e gestualidade contribuem para os efeitos pretendidos?
- c) O figurino contribui para a caracterização do tipo e da alegoria do Diabo?
- d) Os recursos de cenografia e sonoplastia estão de acordo com as demais escolhas e contribuem para os efeitos de sentidos pretendidos?

6. Quanto à colaboração no grupo

- a) Trabalhamos com escuta atenta, interesse e respeito pela opinião de todos(as)?
- b) Fomos responsáveis com as ações assumidas?
- c) Estivemos abertos à negociação de pontos de vista e ajustes no processo todo?

O que levo de aprendizagens deste capítulo

1. Como foi a experiência de conhecer mais dos textos para teatro de Gil Vicente? E de ampliar os conhecimentos sobre as línguas e os recursos que o teatro pode explorar para dar “vida” ao texto, em encenações?
2. O que achou do movimento de usar a noção de “tipo” para analisar atitudes e comportamentos de personalidades que, de alguma maneira, têm influência na vida das pessoas? O que avalia que pôde aprender e desenvolver com isso?
3. Como foi a experiência de usar o que aprendeu para criar colaborativamente com colegas um roteiro e encenar um esquete?
4. Com base em suas reflexões, produza um parágrafo de auto-avaliação.

GALERIA

Nesta unidade você conheceu um pouco mais da obra do criador do teatro português, Gil Vicente. Algumas das peças desse autor continuam a ser montadas em diversos lugares, o que revela que o universo de Gil Vicente continua a inspirar diferentes artistas. Que tal conhecer mais uma obra que dialoga diretamente com a clássica peça vicentina?

O quadrinista e ilustrador Laudo Ferreira é autor de uma versão em HQ do **Auto da barca do inferno**. Leia o trecho a seguir, em que o diabo convive com os tipos sociais e sabe de suas condutas e seus pecados. Como será que o artista ilustrou as personagens que você já conhece?

À barca – em versão HQ!



Quem é?



Laudo Ferreira, 2018.

O roteirista e desenhista **Laudo Ferreira** nasceu em 1964, em São Vicente (SP), e iniciou sua carreira de ilustrador em 1983. Além de ilustrações e *storyboards*, produziu cenários e figurinos para eventos e espetáculos, conquistando vários prêmios por seus trabalhos.

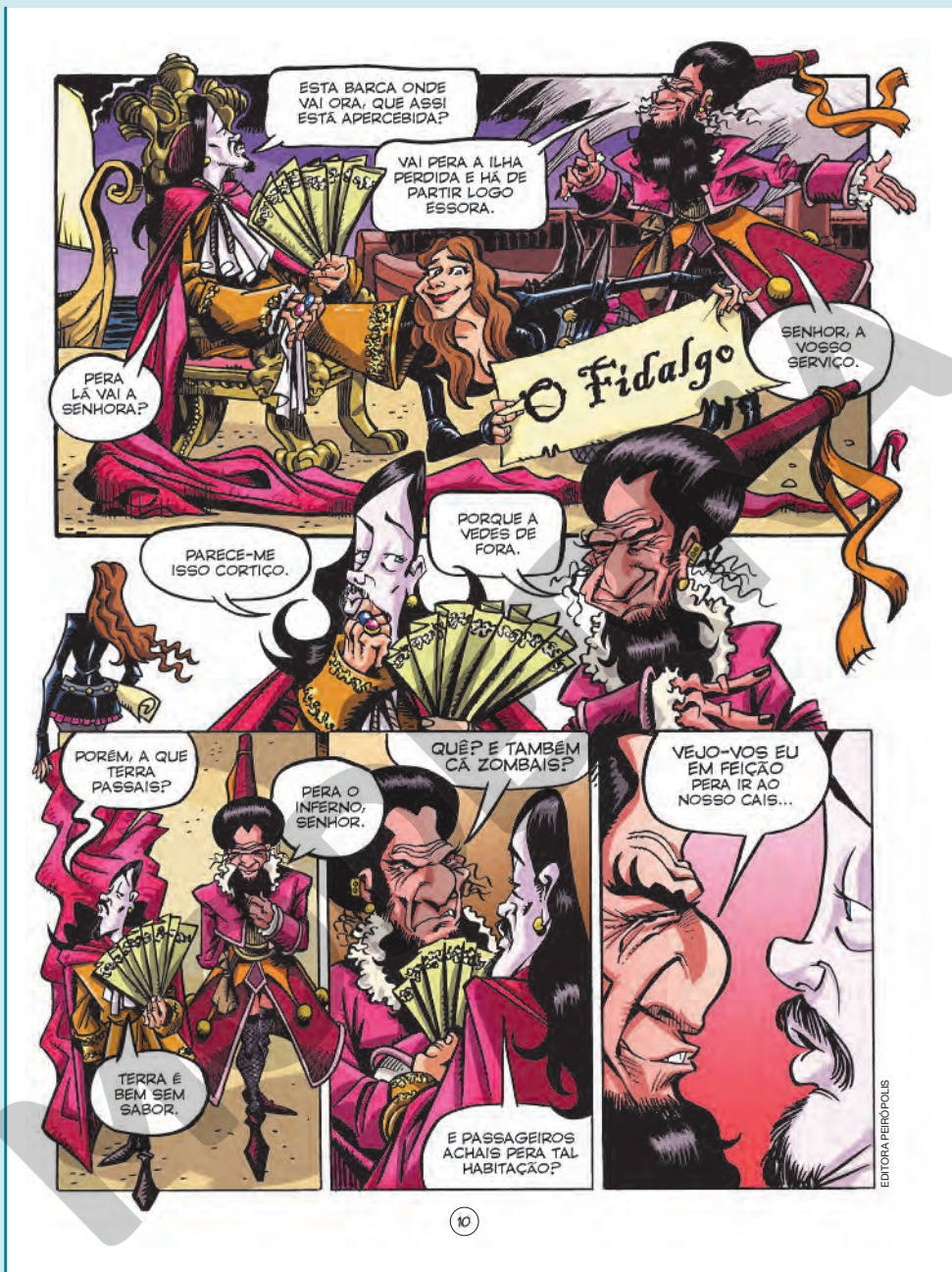
Galeria

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP32, EF89LP33, EF69LP45, EF69LP46)

Professor(a), esta seção auxilia no trabalho de formação de leitores, orientando os(as) estudantes em escolhas com base em alguns critérios, ao mesmo tempo que desenvolve a autonomia e a reflexão sobre a formação dos próprios gostos e preferências estéticas e literárias.

Neste capítulo, ela possibilita a ampliação do repertório dos(as) estudantes por meio de uma vivência de curadoria de adaptações de textos literários para a linguagem dos quadrinhos.

Caso deseje conhecer brevemente alguns dos títulos disponíveis, veja este programa da TV Univesp, em que a editora Renata Borges fala sobre a publicação de adaptações de obras clássicas para os quadrinhos, destacando, por exemplo, os títulos **Divina comédia**, **Dom Quixote**, **Os Lusíadas** e **O corvo**, que pertencem à mesma coleção em que foi publicada a adaptação de **Auto da barca do inferno** apresentada a seguir. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NqejlnXMywM> (acesso em: 6 maio 2022).



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



EDITORIA PEIRÓPOLIS

ff

VICENTE, Gil; FERREIRA, Laudo. *Auto da barca do inferno*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Converse com a turma

1. Resposta pessoal. É possível que os(as) estudantes apontem o fato de a representação ser surpreendente na medida em que recusa certa maneira comum de representar o diabo em diferentes histórias (com chifres etc.). Questione os(as) estudantes sobre o que acharam dessa representação, pois de certa forma ela justifica algumas das perguntas do Fidalgo (sobre quem era aquele homem e para onde ia aquela barca, por exemplo).

2. Resposta pessoal. Pode ser interessante aproveitar a pergunta para que os(as) estudantes avaliem mais detidamente as ilustrações, observando detalhes de composição que agregam efeitos de sentido à HQ.

3. Resposta pessoal. Esta questão visa favorecer a compreensão da estrutura e sequência narrativa observando como a disposição dos quadros se relaciona com o ritmo das falas. Comente o fato de que nem todos os quadros possuem a mesma extensão e como isso impõe um ritmo e ressalta detalhes da representação das personagens com *closes* e planos mais abertos como no penúltimo quadro, em que o diabo e suas falas ocupam a extensão de um quadro maior. Aproveite a questão para retomar com os alunos outros aspectos próprios desse gênero, como os balões de fala, as onomatopeias, a presença dos cortes entre os quadros (também chamada de *elipse*) etc.

4. Resposta pessoal. Comente o fato de que estamos diante de outra adaptação (a que eles leram foi realizada por Douglas Tufano) do texto original de Gil Vicente – desta vez uma transposição para outro gênero, a HQ, marcada pela presença do elemento pictórico. Não se trata aqui de categorizar o que seria mais fácil, mas sim entender como nas versões lidas por eles(as) estão em jogo escolhas e decisões diferentes – no caso da HQ, o fato de a ilustração trazer diversos detalhes auxilia o leitor na compreensão da totalidade da cena, ainda que a linguagem empregada esteja mais próxima do original de Gil Vicente (uma decisão também editorial).

Como fazer?

No desenvolvimento da atividade, combine com os(as) estudantes a possibilidade de um cronograma para realização da curadoria dos textos e uma roda de conversa sobre o que descobriram e quais HQs consideraram mais interessantes e por quê. Posteriormente, a realização da etapa de compartilhamento de leituras poderá ser feita também em conjunto em sala de aula antes da elaboração de comentários para postagem *on-line*.

Converse com a turma

1. O que você achou da representação do diabo nesta versão do **Auto da barca do inferno**? A ilustração o(a) surpreendeu de alguma forma?
2. A ilustração do Fidalgo está próximo do que você imaginava para essa personagem-tipo?
3. Observe como o artista dispôs a história na sequência dos quadros. Qual deles mais chamou a sua atenção? Por quê?
4. Você notou que a linguagem empregada é um pouco diferente daquela do trecho que você leu? Em que medida a linguagem não verbal – isto é, as ilustrações – o(a) ajudaram a compreender melhor o texto?

Ampliando sua galeria: clássicos da literatura em HQ

Você se interessa por HQs? Tem alguma preferida?

Você sabia que, assim como o **Auto da barca do inferno**, outras obras literárias clássicas já foram adaptadas para a linguagem das histórias em quadrinhos? Que tal agora ampliar suas referências e conhecer outras obras semelhantes para compor sua galeria de leituras?

Como fazer?

1. Para começar, você pode se reunir com outros colegas e juntos realizar algumas buscas *on-line*, combinando palavras-chave, como “clássicos da literatura” + “história em quadrinhos” ou ainda “adaptação literária” + HQ, entre outras possibilidades que lhes permitam chegar a páginas que apresentem outros casos de obras da literatura que ganharam versão em HQ.
2. Enquanto realizam a pesquisa, procurem registrar numa lista algumas das obras que descobriram em versão HQ. Vocês também podem ir trocando ideias sobre o que descobrem. Vocês já tinham ouvido falar de algumas dessas obras adaptadas para quadrinhos? Qual a origem do livro original? Em que época essa obra clássica foi publicada? Há autores que já foram adaptados mais de uma vez para quadrinhos? Investiguem e anotem essas informações.

254

2. Tanto no mercado editorial brasileiro quanto no estrangeiro, diversas editoras e ilustradores/autores têm realizado versões em quadrinhos de clássicos da literatura. Se achar conveniente, leia com os(as) estudantes alguns *posts* de *blogs* que destacam esse tipo de adaptação, desse modo eles(as) poderão também conhecer alguns títulos e se sentir mobilizados(as) para descobrir outros. Sugestões:

- <https://www.leitoraviciada.com/2021/06/livros-adaptados-em-hqs.html>
- <https://livrocafe.com/2020/12/08/15-quadrinhos-adaptados-de-livros-classicos/>
- <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2017/04/7-historias-em-quadrinhos-baseadas-em-classicos-da-literatura-nacional.html>

(Acessos em: 7 maio 2022)

Sugerimos que comente a respeito com os(as) estudantes e, se possível, leve para a sala de aula algumas edições disponíveis na biblioteca da escola ou em uma biblioteca pública da região, ou ainda trechos

Continua



3. Dos títulos que você encontrou junto com o(a) colega, selecione dois que mais chamaram a sua atenção. Que elementos visuais você destaca em cada um deles? Como foram pensadas as capas? Há traços e cores predominantes? Os dois títulos selecionados são clássicos dos quais você já tinha ouvido falar? Que tal procurar na internet alguma opinião ou comentário a respeito dessas publicações? Essa busca pode ajudá-lo a decidir sobre sua próxima leitura.
4. Após decidir-se por um título, verifique de que maneira você poderá ter acesso à HQ escolhida. Você pode buscar na biblioteca escolar ou do seu bairro, pedir emprestado a alguém ou mesmo verificar a possibilidade de leitura *on-line*.

Compartilhando suas experiências de leitura

Assim como você se apoiou em opiniões de leitores para decidir-se sobre sua leitura, que tal agora contribuir para que outras pessoas também possam ter um ponto de vista sobre a HQ que você leu?

Escreva um comentário a respeito da leitura que você fez do clássico que escolheu ler em quadrinhos. Quando a história original foi publicada? Você ficou com vontade de ler a obra original? O que achou mais interessante da versão lida? Gostou das criações e escolhas do quadrinista para representar personagens e situações? Você recomendaria essa obra para outros leitores?

Após redigir um comentário tendo em mente essas e outras questões que chamaram sua atenção, publique-o em um fórum ou grupo de discussão na internet dedicado a quadrinhos. Verifique se já não existe algum *post* aberto em que você possa contribuir com sua percepção, ou crie um em conjunto com a turma para que possam conhecer outras percepções e opiniões.

Continuação

parte da comunidade escolar. Essa matéria explica como é possível criar um fórum (mural de discussão) gratuitamente: <https://tecnoblog.net/responde/como-criar-forum-no-google-classroom-mural/> (acesso em: 7 maio 2022).

Para aprofundar os conhecimentos a respeito das potencialidades dos fóruns *on-line*, sugerimos o seguinte texto: <https://eloseducacional.com/educacao/forum-discussao-aprendizagem/> (acesso em: 7 maio 2022).

disponibilizados *on-line* pelas próprias editoras (como “degustação” para os leitores), pois, desse modo, os(as) estudantes podem ser mais mobilizados(as) para a leitura no contato imediato com as obras.

Compartilhando suas experiências de leitura

Professor(a), há diversas possibilidades de encontrar fóruns *on-line* adequados à faixa etária dos(as) estudantes. O principal *site* que reúne fóruns é o Reddit. Essa matéria explica o conceito por detrás do *site* e há uma breve definição de como pode funcionar: <https://canaltech.com.br/redes-sociais/o-que-e-reddit/> (acesso em: 7 maio 2022). Você pode sugerir aos(as) estudantes que criem uma entrada no Reddit para divulgar os comentários ou, se preferir, é possível criar um ambiente *on-line* com fórum específico para as turmas da escola, no qual estudantes de diferentes turmas poderão veicular suas impressões de leitura – neste caso seria interessante que houvesse também a interação dos(as) responsáveis e/ou de

Literatitudes

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF89LP32, EF89LP33, EF69LP53, EF69LP54)

Professor(a), aproveite este momento para solicitar aos(as) estudantes que, em uma roda de leitura, compartilhem alguns dos poemas que encontraram, exercitando a leitura expressiva. A turma pode apreciar os textos em conjunto, com foco, especialmente, nos elementos do diálogo intertextual estabelecido na paródia e seus efeitos de humor, aspecto que deverá estar presente nas produções dos(as) estudantes.

LiTERatitudes

De quantas maneiras diferentes podemos dialogar com uma obra literária?

Neste capítulo você viu como diferentes artistas ainda hoje dialogam com uma peça escrita no fim da Idade Média, retirando dela muita inspiração. Isso é o que faz a magia da literatura! É a capacidade de podermos adentrar um universo criado por alguém e que continua fazendo sentido mesmo depois de muito tempo.

Agora é com você: que tal dialogar com os textos de Gil Vicente e compor **paródias** para apresentar em um divertido sarau promovido pela turma?

Para começar, leia uma definição do que é paródia:

Paródia

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A **paródia** é uma releitura cômica de alguma composição literária ou musical, que frequentemente utiliza ironia e deboche. Ela geralmente é parecida com a obra original, e quase sempre tem sentidos diferentes.

A paródia surge a partir de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente e, em geral, consagrada. O seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando diferentes versões para um lado mais despojado, e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria. [...]

WIKIPÉDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%B3dia>. Acesso em: 6 maio 2022.

Provavelmente você já ouviu (ou mesmo fez sem saber) uma paródia de alguma canção, poema ou frase feita.

Mesmo assim, que tal agora buscar e selecionar exemplos de paródias para se inspirar? Busque na internet por paródias de um poema muito conhecido da nossa literatura: “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. Em um buscador, faça uma pesquisa combinando o título do poema + paródias. Quantas versões você consegue achar de paródias desse famoso poema? O que chama a sua atenção nessas paródias?

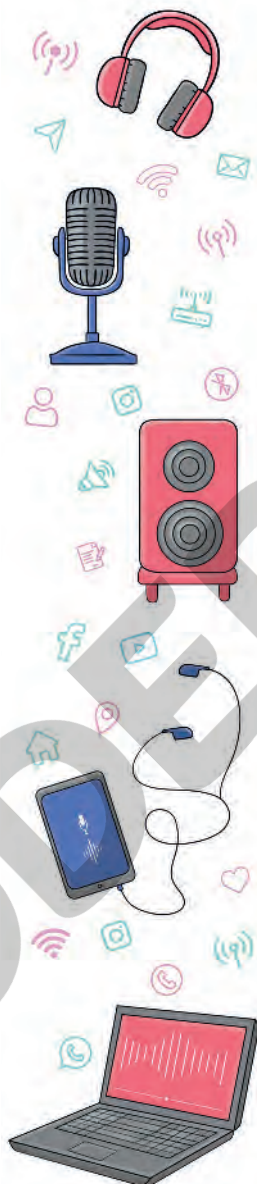
Parodiando Gil Vicente

Está lançado o desafio: que tal fazer como outros artistas e se inspirar nos textos de Gil Vicente para compor pequenos poemas que parodiem o estilo e o universo desse autor?

A ideia é que você crie seu diálogo com esse autor utilizando o humor e apresente sua produção em um sarau.

Como fazer?

1. Uma paródia é um diálogo com um texto no qual o conteúdo é alterado para promover algum tipo de crítica ou reflexão ou simplesmente ironia e humor. Trata-se de um recurso humorístico muito comum em programas de televisão e no cinema, mas também muito frequente na música e na poesia. Para realizar um texto poético que seja uma paródia do texto de Gil Vicente, o primeiro passo é pensar em um trecho com o qual você gostaria de dialogar. Assim, releia todos os trechos do autor disponibilizados ao longo deste volume. Ou, se desejar, selecione e leia outras obras de Gil Vicente na biblioteca que possam servir de inspiração a você.
2. Transcreva o trecho escolhido e procure analisar a forma e o conteúdo. Como ele está estruturado? Quantos versos possuem o trecho que você selecionou? Como estão dispostas as rimas nesse trecho? Qual a extensão de cada verso? Procure ler em voz alta e identificar como os elementos se encadeiam para criar o ritmo do texto. E quanto ao tema: do que trata o trecho que você selecionou? Você identifica algum tipo de crítica nele?
3. Coloque ideias no papel: de que forma o texto de Gil Vicente poderia ser atualizado? O tema tratado no trecho selecionado ainda é atual? Como ele se manifesta hoje? Que tipo de recursos linguísticos você gostaria de empregar em seu texto nesse diálogo com Gil Vicente? Lembre-se de algumas das figuras de linguagem que você já conhece. Vá compondo aos poucos os seus versos. Escrevendo e reescrevendo até conseguir a estrutura que você considera adequada para os efeitos de sentido que deseja produzir.
4. Troque ideias e impressões com os colegas. Aproveitem esse momento para apreciar os textos uns dos outros e estar abertos(as) às influências desses primeiros leitores no seu processo criativo!
5. Passe sua paródia a limpo e comece a se articular com outros(as) colegas para criar o evento de apresentação dos poemas da turma.



SIMONE ZIASCHIAIROQUIVO DA EDITORA

Como fazer?

Professor(a), nesta etapa de escolarização é possível que os(as) estudantes lidem de maneira semelhante com os conceitos de paródia e paráfrase. Se julgar necessário, é possível apresentar uma breve explicação dos dois procedimentos intertextuais. Na paráfrase, há um propósito maior de respeito aos sentidos do texto original, fazendo-se uso de termos equivalentes ou sinônimos e reelaborações sintáticas de modo a preservar a mensagem original, sem contaminação ideológica. Já na paródia há um desejo de diálogo e subversão em relação à mensagem original, seja pelo acréscimo do humor, seja por uma nova organização propriamente ideológica, com vistas a provocar o leitor e oferecer novas ideias e posicionamentos a partir de um texto-base, reconhecido como repertório comum. De acordo com a crítica literária Linda Hutcheon, “A paródia é, pois, uma forma de imitação caracterizada por uma inversão irônica, nem sempre às custas do texto parodiado [...] A paródia é, noutra formulação, repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança” (*Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70. p. 17).

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP36) Professor(a), essa etapa de processo e trocas de ideias favorece a cooperação entre os(as) estudantes, podendo haver acréscimo de elementos aos textos ou desistências em função dos efeitos de sentido pretendidos. É importante a valorização do processo com essas incorporações, bem como o acolhimento à diversidade de posturas que poderão surgir nos textos. Esse momento favorece especialmente o trabalho com a Competência Geral da Educação 9.

Sarau da turma!

A ideia é que os(as) estudantes se engajem na organização de um evento que contemple as próprias produções e seja também um exercício de criatividade e exposição de algumas das habilidades e competências que puderam trabalhar ao longo do ano nos momentos das práticas com textos literários. Apesar de não ser elemento obrigatório em um sarau, se assim desejarem, os(as) estudantes poderão promover premiações, escolher jurados que avaliem apresentações ou estabelecer categorias que possam ser premiadas. Em razão da faixa etária dos(as) estudantes, verifique a possibilidade e a conveniência da divulgação desses registros, priorizando a circulação para a comunidade escolar e para os responsáveis.

LiTERatitudes

Sarau da turma!

Hora de pensar na criação do sarau para a apresentação das paródias realizadas pela turma. Como você já deve se lembrar, um sarau é um evento em que as pessoas se encontram para ler textos literários. Um bom sarau é uma festa – por isso, que tal pensar em como vocês poderão fazer do sarau da turma um evento realmente divertido para todos?

Nos saraus, os versos são declamados e podem receber um acompanhamento musical se assim quiser aquele que vai declamar. Vocês poderão definir em conjunto como pretendem criar o sarau, se desejam fazer um ambiente ou cenário diferente, se haverá algumas regras específicas de apresentação etc. Se quiserem, pesquisem na internet alguns vídeos de saraus de modo que possam fazer algumas escolhas para o evento de vocês.

Alguns pontos que devem ser observados ao criarem o sarau:

- Escolha do local: em que lugar da escola é possível realizar a apresentação de modo que a comunidade escolar possa também ser espectadora e curtir as criações de vocês?
- Lugar de declamação: haverá um palco ou local central para as leituras? Procure considerar a acústica do local para fazer essa escolha, de modo que a declamação seja audível para todos os presentes.
- Ordem de apresentação: determinem uma ordem de apresentação dos poemas que permita a todos(as) se apresentarem sem que um ou outro colega seja prejudicado.
- Registros: façam fotos e vídeos das apresentações que possam eventualmente ser divulgados nas redes de leitores de que vocês fazem parte. Lembrem-se, porém, de fazer combinados prévios em relação aos registros: quem se sente ou não confortável em ser fotografado e filmado e que cuidados devemos ter na publicação e circulação desses registros.
- Aplausos: um sarau é uma festa cuja energia está nas palavras e também na recepção e resposta a elas – por isso, bater palmas ao final das declamações é muito comum e ajuda a manter a energia e o ritmo do sarau, fazendo do evento uma diversão para todos.



SIMONE ZINCHI/ARQUIVO DA EDITORA

O que você poderá aprender

Ao longo do estudo desta coleção, você conheceu diversas figuras de linguagem, como metáfora, metonímia, ironia, antítese e outras. Essas figuras deixam os textos mais expressivos e significativos e, para tanto, geralmente se apoiam no sentido das palavras ou nas ideias que elas evocam.

Você sabia que também é possível criar efeitos de sentido especiais trabalhando com os sons das palavras? É o que vamos estudar neste capítulo, no qual você conhecerá algumas figuras de linguagem **fônicas**, isto é, que operam com a camada sonora das palavras. São elas: a aliteração, a assonância e a paronomásia.

1. Como essas figuras de linguagem fônicas são construídas?
2. Em que situações elas podem ser usadas?
3. Que efeitos de sentido elas podem gerar no texto?

Tópico 1 – Aliteração e seus efeitos de sentido

- Leia a letra de canção a seguir.

Segue o seco

A boiada seca
 Na enxurrada seca
 A trovoada seca
 Na enxada seca
 Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
 sem sacar que o espinho é seco
 sem sacar que seco é o Ser Sol
 Sem sacar que algum espinho seco secará
 E a água que sacar será um tiro seco
 E secará o seu destino seca
 Ô chuva vem me dizer

CAPÍTULO 12

Competências gerais da Educação

Básica: 1 e 2.

Competência específica da área de Linguagens: 1.

Competência específica de Língua Portuguesa: 2.

HABILIDADES BNCC

(EF69LP04), (EF69LP17), (EF69LP48), (EF69LP54), (EF89LP37)

Abertura do capítulo

Neste capítulo, serão trabalhadas figuras fônicas que exploram a expressividade e os sentidos que podemos produzir por meio do trabalho com a sonoridade das palavras da língua (os fonemas): aliteração, assonância e paronomásia. Enquanto as duas primeiras trabalham com o lúdico e o icônico dos sons para ampliar o sentido da mensagem, a paronomásia explora a relação entre a similaridade sonora entre duas palavras e seu distanciamento de sentido.

Algumas das questões propostas exigirão dos(as) estudantes a consulta aos esquemas de retomada referentes às figuras de linguagem. Oriente-os(as) a fazê-lo.

Tópico 1

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54, EF89LP37)

1. Fala sobre a seca e o sofrimento que ela causa nas pessoas.
2. A palavra *seca*. Ela aparece cinco vezes no texto.
3. As palavras são: *seco*, que aparece seis vezes (como substantivo e como adjetivo); e o verbo *secar*, que aparece uma vez no infinitivo e duas vezes flexionado no futuro do presente (*secará*).
4. O radical é *sec-*.
5. Há apenas dois versos em que os sons predominantes não aparecem: o primeiro verso do refrão (“Ó chuva vem me dizer”) e o segundo verso da última estrofe (“Ou talvez um grande amor chorando”). Nos demais, há sempre uma ou mais palavras que têm um ou mais sons consonantais encontrados no radical *sec-*. Esse conjunto de palavras inclui não apenas aquelas da mesma família de *seca*, já mencionadas, mas também estas outras: *segue; sem; espinho; sacar; ser; Sol; será; se; acabar; posso; cima; você; preste; atenção; solidão; São; céu; coco*.
6. É o fonema /s/, presente em *enxurrada, enxada, chuva, baixinho, chorando*.
7. Espera-se que os(as) estudantes relacionem a repetição de sons “cortantes”, secos, recorrentes na seleção de palavras com o conteúdo do texto: o poeta selecionou palavras que parecem “imitar” sonoramente a seca. Em contrapartida, vemos o contraste no uso do /s/ em *baixinho* e *chorando*, usados depois de se fazer referência à chuva, nos remetendo à imitação sonora da água caindo.

Se posso ir lá em cima pra derramar você
Ó chuva preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão
Se acabar não acostumando
Se acabar parado calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado
Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoar do céu
Pode ser coco derramando

BROWN, Carlinhos. *Segue o seco*. Intérprete: Marisa Monte.
In: MONTE, Marisa. *Verde, anil, amarelo, cor-de-rosa e carvão*.
Emi-Odeon Brasil, 1994. 1 CD. Faixa 4.

1. Sobre o que o eu lírico fala nesta letra de canção?
2. Que palavra do texto pode sintetizar o assunto tratado? Quantas vezes essa palavra aparece na letra?
3. Há, no texto, outras palavras da mesma família. Copie-as em seu caderno e indique quantas vezes elas aparecem no texto.
4. Por serem palavras da mesma família, todas apresentam o mesmo radical. Qual é ele?
5. Preste atenção nos fonemas consonantais do radical que você identificou. Agora, releia a letra de canção e indique, no caderno, em quais versos aparecem palavras que apresentam um ou mais desses fonemas.
6. Além dos fonemas consonantais discutidos nas questões anteriores, há um outro que também se repete diversas vezes na letra da canção. Identifique-o e dê exemplos de sua ocorrência.
7. Que relação você acha que existe entre todas as repetições de sons consonantais que você identificou e o conteúdo da letra de canção? Por que razão você acha que o compositor recorreu a essas repetições?

Aliteração

Quando fonemas consonantais iguais ou parecidos se repetem em um enunciado, estamos diante de uma **aliteração**.

Exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma. A rainha raivosa rasgou o resto.



VICENTE MENDONÇA/
ARQUIVO DA EDITORA

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

8. Copie, em seu caderno, a alternativa que melhor explica os efeitos da aliteração nessa letra de canção.
- A aliteração é apenas um adorno para a canção, tornando sua musicalização mais fácil.
 - A aliteração muda o sentido da canção, confundindo quem a ouve.
 - A aliteração reforça o conteúdo verbal da canção, contribuindo para a construção de seu significado.

Tópico 2 – Assonância e seus efeitos de sentido

- Leia este poema.

A voz da Igrejinha

E o sino da Igrejinha com voz fina de menina
tem dlins-dlins
para o batismo dos pimpolhos.
Para os mortos: devagar – DLIM-DLIM...
é como um choro de menino, compassado
sem
fim.
Dlin-dlins para as manhãs loucas de luz,
para as tardinhas que são como as velhinhas
passo **tardo**, xale preto, corcundinhas...
As andorinhas conhecem esses dlins-dlins
e vêm
ouvi-los no verão.
As ave-marias vêm
ouvi-los ao sol-pôr...
E a **estrela Vésper**
atrás da torre,
e entre a neblina
ouve quieta: dlim, dlim, dlim...
E há dlins-dlins de esperança,
de ventura, de saudades e de fé...
[...]

LIMA, Jorge de. A voz da Igrejinha. In: BUENO, Alexei (org.).
Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Glossário

Tardo: lento, vagaroso, sem pressa.

Estrela Vésper: um dos nomes dados ao planeta Vênus, porque ele atinge seu brilho máximo logo depois do ocaso (Vésper tem a mesma origem de *vespertino*, que significa "relativo à tarde"). Vênus também é chamado de *estrela-d'alva*, porque brilha antes da aurora.

8. A aliteração reforça o conteúdo verbal da canção, contribuindo para a construção de seu significado.

Tópico 2

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP48, EF69LP54, EF89LP37)

1. Do sino da igreja, que bate de forma diferente, anunciando diferentes acontecimentos, como o batismo e a morte, o amanhecer, o entardecer e o anoitecer, a noite alta, expressando diferentes sentimentos: de alegria, de tristeza, de esperança...

2. O som da vogal i (sino, igreja, fina, menina, dlim, dlim, batismo, menino, fim, tardinha, velhinha, corcundinhas, ouvi-los, ave-marias, neblina).

Estimule os(as) estudantes a perceberem que são poucos os versos em que esse som não aparece.

3a. A vogal tônica que se repete é o som i.

3b. Os diminutivos agregam um sentido afetivo, de delicadeza em relação às coisas que as palavras nomeiam, e ajudam a reforçar o som da vogal tônica i, que se repete ao longo de todo o poema.

4. HABILIDADE FAVORECIDA (EF89LP37).

Resposta pessoal. É possível que os(as) estudantes considerem que no poema há estes três sentimentos: de alegria, quando o sino anuncia a esperança ou os batizados (namoros e casamentos, se considerarmos o texto integral); de tristeza, quando anuncia as mortes; de melancolia, quando fala do sino sendo ouvido nas tardinhas, nas manhãs (pelas andorinhas) e na noite profunda.

Caso os(as) estudantes tenham dificuldade em responder, estimule a discussão fazendo perguntas como: *Essa assonância está presente nas palavras-chave do poema? Como você classificaria o conteúdo do poema? As palavras em que esse som aparece são alegres, ou tristes e melancólicas?* Leve-os(as) a perceberem que o som do i, por ser agudo, é marcante, insistente e intenso, como o som do sino.

Tópico 3

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP04, EF69LP17, EF89LP37)

1. Um curso de inglês. Professor(a), talvez seja necessária sua mediação, uma vez que o curso em questão só existe na cidade de São Paulo.

2. Já fui assaltado.

3. Não. "Asfaltado" refere-se a colocar asfalto em uma rua. "Assaltado" designa alguém que foi roubado.

4. Ele quer destacar que quem não faz o curso na instituição anunciada pode estar falando inglês incorretamente, sem pronunciar adequadamente algumas palavras.

1. Do que o eu lírico está falando no poema?
2. Que som de vogal mais se repete em todos os versos? Exemplifique com algumas palavras.
3. Observe os sufixos dos diminutivos abaixo.

igrejinha velhinhas tardinhas corcundinhas

- a) Qual é a vogal tônica que se repete nesses diminutivos?
- b) Qual é o efeito de sentido do emprego desses sufixos no contexto do poema?

Assonância

Quando uma vogal tônica, ou seja, mais forte, se repete em um enunciado, observa-se o uso de uma figura de linguagem chamada **assonância**.
Exemplo: A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

4. No poema lido, o recurso da assonância foi utilizado. Você acha que ele trouxe ao poema um efeito triste, alegre ou melancólico? Por quê?

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de língua presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado".

Tópico 3 – Paronomásia e seus efeitos de sentido

- Leia o anúncio a seguir.

CORTESIA ALUMNI

JÁ FUI ASFALTADO!

VOCÊ PODE ESTAR FALANDO INGLÊS ASSIM.
alumni.org.br

alumni
best in class

1. O que está sendo anunciado nessa peça publicitária?
2. A frase que aparece em maior destaque pode ser associada a outra bastante comum em cidades consideradas violentas. Qual é?
3. Há semelhança de sentido entre a palavra "asfaltado", usada no anúncio, e a palavra de som semelhante usada no cotidiano das cidades com alto índice de violência?
4. Considerando o que está sendo anunciado, o que o anunciante quer destacar do seu produto em relação aos outros?

262

Paronomásia

Palavras que se aproximam pela semelhança de sons (fonemas), mas diferem quanto ao significado são denominadas **parônimas**. Quando empregamos essas palavras em um texto com a intenção de provocar efeitos de sentido específicos, fazemos uso de uma figura de linguagem chamada **paronomásia**.

Exemplo: O **sabiá** não **sabia** que o **sábio** sabia que o **sabiá** não sabia **assobiar**.

- No anúncio em análise, a paronomásia utilizada constitui um recurso estilístico importante para a construção de sentido. Explique por quê.
- Em quais dos gêneros citados abaixo é possível encontrar figuras fônicas como a aliteração, a assonância e a paronomásia? Justifique sua resposta.

trava-língua notícia poema
relatório anúncio publicitário letra de canção

O que levo de aprendizagens deste capítulo

No caderno, sintetize o que você aprendeu sobre as figuras de linguagem neste capítulo. Faça um esquema, se achar necessário.

- Como as figuras de linguagem fônicas são construídas?
- Em que situações elas podem ser usadas?
- Que efeitos de sentido elas podem gerar no texto?

Atividades

- Observe o nome de uma revista que se dedica a ensinar as pessoas a fazer diferentes objetos: *Faça Fácil*.
 - Por que podemos dizer que esse nome foi construído com base em uma aliteração (recorrência de fonemas consonantais) e em uma assonância (recorrência de vogal tônica)?
 - Também se pode dizer que há uma paronomásia no nome da revista? Por quê?
 - Os recursos fônicos são bastante utilizados pelas empresas na hora de batizar seus produtos ou criar suas marcas. Por que você acha que elas recorrem a essas figuras de linguagem?

Se liga nessa!

Paronomásia e trocadilhos

Os trocadilhos constroem-se, quase sempre, por meio do recurso da semelhança. Neles, o uso de uma palavra que tem semelhança sonora com outra é comum para gerar humor. Veja: Que **couve** com você? Está com lágrimas nos **alhos**?



VICENTE MENDONÇA/
ARQUIVO DA EDITORA

5. Porque o texto se apoia no contraste entre duas palavras semelhantes do ponto de vista fônico (há apenas um fonema consonantal diferente), porém distintas quanto ao significado.

6. Em trava-línguas, poemas, anúncios publicitários e letras de canção, pois nesses gêneros geralmente prevalece a intenção de produzir certos efeitos expressivos no interlocutor. Já em uma notícia ou em um relatório, busca-se, em geral, uma comunicação mais objetiva dos fatos.

O que levo de aprendizagens deste capítulo

Sugerimos que você vá formulando item a item, tentando resgatar o que foi observado em cada tópico. Nesse momento, é importante que os(as) estudantes compreendam que:

- As figuras de linguagem fônicas são construídas com base na manipulação intencional da camada sonora das palavras, ou seja, de seus fonemas. A aliteração consiste na repetição de fonemas consonantais em um enunciado, enquanto a assonância consiste na repetição de fonemas vocálicos. A paronomásia, por sua vez, consiste no emprego de palavras com sonoridade semelhante, mas significado distinto.
- As figuras de linguagem fônicas podem ser usadas sempre que se pretende provocar certos efeitos expressivos no interlocutor. Elas são mais comuns em gêneros discursivos que permitem ou mesmo exigem a produção de tais efeitos, como anúncios publicitários, poemas, letras de canção etc.
- As figuras de linguagem fônica produzem diferentes efeitos de sentido nos textos. Elas podem servir, por exemplo, para reforçar o conteúdo verbal de um texto, produzir humor, chamar a atenção do interlocutor etc.

Atividades

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP04, EF69LP17, EF89LP37)

1a. Porque se repetem os fonemas consonantais /f/ e /s/ e a vogal tônica /a/: "Faça Fácil".

1b. Sim, porque ele combina as palavras *faça* e *fácil*, que são semelhantes foneticamente, porém distintas quanto ao significado.

1c. Espera-se que os(as) estudantes percebam que, com o uso dessas figuras, os nomes das marcas e dos produtos chamam mais a atenção do consumidor e ficam gravados em sua memória.

1d.I. Resposta pessoal. Sugestões: Nata Farta. Tanta Nata.

1d.II. Resposta pessoal. Sugestões: Prosa Rosa. Prosa à Toda Prova. Verso e Reverso. Ver o Verso.

1d.III. Resposta pessoal. Sugestões: O CãoPeão. Canto do Cão. Amicão.

1d.IV. Resposta pessoal. Sugestões: Puro Pano. Pano a Pino.

2a. Cromossomos é foneticamente semelhante a “como somos”; e edifício, a “é difícil”. Cálice tem o mesmo som que “cale-se”; e vidente, que “vi dente”.

2b. Respostas pessoais. Sugestões de piadas curtas: O que um cromossomo falou para o outro? Cromossomos felizes! O que a taça zangada falou para o copo tagarela? Cálice. O que um ascensorista falou para o outro? Como edifício nossa vida! O que um dentista aposentado falou para o colega? Já vidente, agora não vejo mais.

2c. Sim, porque foram construídos pela alusão a palavras e expressões semelhantes foneticamente às que foram usadas, porém diferentes delas quanto ao significado.

3. Resposta pessoal.

d) Agora, você e um(a) colega vão fazer a mesma coisa. Proponham nomes criativos para os produtos ou marcas descritos a seguir. Cada nome deve usar pelo menos um dos recursos fônicos estudados neste capítulo.

I. Uma marca de laticínios com a palavra *nata*.

II. O nome de uma livraria com as palavras *prosa* ou *verso*.

III. O nome de um *pet shop* com a palavra *cão*.

IV. Uma marca de roupas com a palavra *pano*.

2. Observe estas palavras:

cromossomos cálice edifício vidente

a) Elas são foneticamente semelhantes (ou idênticas) a que outras palavras e expressões?

b) Escolha uma dessas palavras e crie um trocadilho com ela. Pode ser uma piada curta ou um cartum (desenho) humorístico.

c) Pode-se dizer que seu trocadilho usou a paronomásia como recurso expressivo? Por quê?

3. Agora é a sua vez de criar um poema ou um trava-língua explorando as figuras de linguagem fônicas. Veja exemplos de sons que você pode explorar:

foto

mata

-ouco- (que aparece em *pouco, louco, rouco...*)

-ente- (que aparece em *gente, mente, lente...*)

encontros consonantais, como prato, trato, frito, placa, plácido...

- Quando terminar, troque sua produção com um(a) colega. Leia a produção dele(a) e, se necessário, dê sugestões para ele(ela) explorar melhor os recursos fônicos ou deixar o texto mais criativo ou, ainda, para deixar o trava-língua mais desafiador.

- Após a leitura do(a) seu (sua) colega, passe a limpo a sua produção, fazendo os ajustes que achar necessários.

- Sob a supervisão do(a) professor(a), organizem-se em grupos e troquem os trabalhos entre si para que todos(as) os(as) integrantes leiam os trabalhos um(a) do(a) outro(a).

- A classe também pode promover um desafio de trava-línguas sob a orientação e supervisão do(a) professor(a).

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

Capítulo 1

O que é discurso de ódio

Cada país conta com sua própria legislação, baseada em uma série de elementos culturais e históricos. Ou seja, o limite de onde termina a liberdade de expressão e começa o discurso de ódio varia de acordo com cada lugar. Nos Estados Unidos, por exemplo, há ataques violentos contra minorias que não são encarados pela lei como discurso de ódio. As mesmas declarações, contudo, seriam punidas no Brasil ou em países da Europa Ocidental, por exemplo.

Preocupada com o avanço da intolerância em todo o mundo, a Organização das Nações Unidas lançou, em junho de 2019, um plano de ação sobre o discurso de ódio. Apesar de não haver uma definição aceita globalmente para esse fenômeno, a ONU, no contexto do plano, o entendeu como:

“Qualquer tipo de comunicação falada, escrita ou comportamento que ataca ou usa linguagem pejorativa ou discriminatória com referência a uma pessoa ou grupo com base em quem eles são. Em outras palavras, sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, sexo ou outro fator de identidade”, explicam as Nações Unidas.

Para Eloísa Machado de Almeida, professora da FGV Direito SP e coordenadora do centro de pesquisa Supremo em Pauta, o discurso de ódio é caracterizado como uma fala que promove o fim da igualdade entre as pessoas – a discriminação por raça, gênero, orientação sexual, idade, religião, origem ou condição social. É um discurso que opera a partir da discriminação para a restrição de direitos e até à violência e à aniquilação do grupo discriminado.

Já o Facebook define discurso de ódio como um ataque, como uma generalização degradante ou calúnia, visando a uma “categoria protegida” de pessoas – incluindo sexo, raça, etnia, religião, origem nacional, orientação sexual, identidade de gênero, deficiência ou doença grave. Mas a plataforma também está sujeita à legislação de cada país.

Por mais que proponha que discursos de ódio devem ser combatidos de diversas formas, a ONU lembra que, do ponto de vista internacional, o limite utilizado para a proibição é o incitamento à discriminação, à hostilidade e à violência. Ou seja, convocar outras pessoas a causarem mal a um terceiro ou um grupo por ele ser quem é.

E como funcionam os discursos de ódio?

O preconceito e o discurso do ódio avançam, muitas vezes, na falta de empatia. Ou seja, quando a capacidade de nos colocarmos no lugar de outra pessoa para tentarmos entender o seu ponto de vista não é exercitada devidamente.

Como nos explica o professor Pasquale Cipro Neto, neste mundo cada dia mais conectado e polarizado, com uma avalanche de desinformação

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

HABILIDADE FAVORECIDA (EF69LP01)

Professor(a), proponha que a leitura desse texto seja feita em casa, como preparação para a discussão sugerida no boxe **Vale a pena ver**, do capítulo 1.

Antes de iniciar a discussão, promova uma roda de conversa sobre o texto, para que os(as) estudantes compartilhem suas compreensões sobre o que é considerado discurso de ódio, como identificá-lo nas situações de interação que vivemos, especialmente nas redes sociais, e como combatê-lo. Sugerimos que você oriente os estudantes a acessarem a página do curso em que esse assunto é tratado para que possam assistir também aos dois vídeos que complementam o tópico **E como funcionam os discursos de ódio?**. Aproveite para discutir os resultados das questões propostas no tópico **Você consegue identificar um discurso de ódio?**.

Você consegue identificar um discurso de ódio?

Seguem as respostas às perguntas feitas nesse tópico do texto, tal como apresentadas no *site*.

1. Sim. O discurso de ódio, de intolerância, é caracterizado como uma fala que promove a desigualdade de pessoas, a discriminação por raça, gênero, orientação sexual, idade, religião, origem ou condição social. É um discurso que opera a partir da discriminação para a restrição de direitos e até a violência e aniquilação do grupo discriminado.

2. Não. Situações como essa podem ser caracterizadas como calúnia (acusar alguém de um crime que ele ou ela não cometeu), injúria (dizer a alguém algo que a pessoa considere prejudicial a ela) ou difamação (espalhar algo que prejudica a reputação de alguém).

3. Não. As pessoas têm diferentes formas de ver o mundo e de se manifestar sobre ele. A liberdade de expressão e a liberdade de pensamento são garantias de que as pessoas possam expressar suas ideias sem sofrer qualquer restrição.

4. Não. Por mais violento que seja, a depender das circunstâncias, tal mensagem pode se caracterizar como crime de incitação à violência. Não é ódio a um indivíduo ou grupo por sua natureza.

5. Sim. O discurso de ódio, de intolerância, é caracterizado como uma fala que promove a desigualdade de pessoas, a discriminação por raça, gênero, orientação sexual, idade, religião, origem ou condição social. É um discurso que opera a partir da discriminação para a restrição de direitos e até a violência e aniquilação do grupo discriminado.

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

que não para de crescer, defender a ideia de “empatia” é quase um ato revolucionário. Mas fundamental.

Principalmente, se acreditamos que todos nascem com os mesmos direitos que nós.

Você consegue identificar um discurso de ódio?

O combate ao discurso de ódio **não é simples**. Há casos em que ele é bem explícito, como nas frases: “Precisamos acabar com esses índios sujeitos urgentemente porque eles não são civilizados como nós!”, ou “Bichas devem ser mortas porque são aberrações”. Mas, na maioria das vezes, ficamos na dúvida. Como combater esse tipo de discurso sem passar por cima da liberdade de expressão?

Além do mais, alguns ataques se enquadram em outros tipos do Código Penal, como a calúnia (acusar alguém de um crime sabendo que a pessoa não o cometeu), a difamação (espalhar algo que prejudique a reputação da pessoa) e a injúria (dizer algo a uma pessoa que ela considere prejudicial), e não em discurso de ódio. Vale ressaltar que dizer algo com ódio não significa necessariamente discurso de ódio.

Para ajudar a entender, fizemos um breve teste. Escolha suas opções e depois veja as respostas comentadas de Eloísa Machado de Almeida:

Em um textão no Facebook, uma pessoa propõe que se crie um grupo para espancar, torturar e linchar *gays* que frequentam casas noturnas no Centro de São Paulo, pois eles seriam uma abominação. Isso poderia ser considerado como discurso de ódio? **1**

- Sim
- Não

Um comentarista na internet chama de picareta, incompetente e incapaz um político que você respeita. Isso poderia ser considerado como discurso de ódio? **2**

- Sim
- Não

Um artista famoso diz em uma entrevista de um programa de TV de grande audiência que Deus é mulher e negra. Isso poderia ser considerado como discurso de ódio? **3**

- Sim
- Não

Uma mensagem em uma lista de discussão convoca as pessoas a perseguirem e assediarem jornalistas. Isso poderia ser considerado como discurso de ódio? **4**

- Sim
- Não

Alguém afirma que nordestinos são responsáveis pelos problemas de emprego de São Paulo e conclama pela criação de um grupo para dar uma surra neles. Isso poderia ser considerado como discurso de ódio? **5**

- Sim
- Não

Estratégias comuns no discurso de ódio

Rodrigo Ratier, um dos coordenadores do Vaza, Falsiane!, organizou 13 estratégias para identificar o discurso de ódio para a revista **Nova Escola**. Não significa que a mera presença de um desses itens coloca um texto nessa categoria – como vocês já viram, a questão é mais complexa. Mas eles são indicadores para prestarmos atenção se o discurso tem o objetivo de desumanizar o interlocutor. Trazemos aqui os passos para vocês:

- 1) Ofensas: Palavras que desrespeitam o interlocutor são o sinal mais evidente de ódio: burro, idiota, encostado.
- 2) Ataque pessoal: O *argumentum ad hominem*, em latim, é quando se ataca a pessoa, e não o argumento: “Você não é professor; não pode opinar sobre Educação”.
- 3) Palavras carregadas: Exageros que ressaltam defeitos dos adversários. “O diretor foi humilhado”, “A coordenadora deu chlique”.
- 4) Estigmatização: Reduzir oponentes a uma característica negativa: empresários “são capitalistas insensíveis”; professores são “militantes travestidos de educadores”.
- 5) Bode expiatório: Culpar uma pessoa por um problema complexo: “Paulo Freire é o responsável pela má qualidade da Educação”.
- 6) Neologismo ofensivo: Palavras inventadas para agredir: petralha, coxinha, esquerdopata, reaçã, gayzista, feminazi...
- 7) Espantalho: Distorção do argumento do adversário para atacá-lo mais facilmente. Exemplo: chamar de “*kit gay*” o material “Escola sem Homofobia”.
- 8) Versão editada: Editar um debate que foi equilibrado, entre duas pessoas, colocando apenas os trechos em que um deles mandou bem e, o outro, derrapou.
- 9) Você também: Do latim *tu quoque*, significa devolver a acusação: “Na sua escola o Ideb também é péssimo”.
- 10) Falso dilema: É mostrar duas opções opostas como as únicas possíveis (quase sempre, há outras). “Se você não faz piquete, é fura-greve.”
- 11) Chamado à guerra: Estratégia dos polemistas para seguir em evidência: “Fulano desafia Beltrano para um debate”.

Para combater o ódio é necessário romper o silêncio

Na prática, a estratégia da ONU para combater o discurso de ódio serve para todos nós no dia a dia: primeiro, não se combate ódio com silêncio, mas com muita conversa pacífica. Segundo, a responsabilidade por esse combate é de todo mundo, inclusive de quem pensa que o certo é ficar quieto no seu canto e não se intrometer em nada. Quando as pessoas conscientes se calam, o mundo piora. Terceiro, as pessoas precisam ser capacitadas para reconhecer e rejeitar o discurso de ódio – e é isso o que você está fazendo neste capítulo. E, por último, é preciso conhecimento para agir, ou seja, continuar pesquisando para entender as causas do surgimento do ódio. [...]

Disponível em: <https://vazafalsiane.com/conteudos3/2-discurso-do-odio-onde-vive-do-que-se-alimenta-como-se-reproduz/#1.4>. Acesso em: 7 maio 2022.

Capítulo 4

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP20, EF69LP24, EF69LP27, EF69LP28, EF89LP17)

Para a leitura desse texto propomos que você planeje uma leitura colaborativa, com definição de pausas planejadas. Poderá ser muito produtivo estabelecer uma parceria com o(a) professor(a) de Ciências da Natureza para essa atividade de leitura.

Antes da leitura

1. Apresente o texto que será lido, oferecendo o contexto de produção: trata-se do trecho de um guia produzido em parceria pela Fundação FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas) e pela ONG Reprrolatina. Você pode ler com os(as) estudantes o trecho introdutório do guia, disponível em: <https://feac.org.br/portfolio-itens/guia-juventudes-e-os-direitos-sexuais-e-reprodutivos/> (acesso em: 16 ago. 2022).

2. Prossiga propondo as seguintes perguntas para que os(as) estudantes ativem seus conhecimentos prévios e antecipem informações do texto:

a. O que você entende como direitos sexuais e reprodutivos?

b. Considerando que se trata de abordar os direitos sexuais e reprodutivos das juventudes, que tipo de conteúdo você espera encontrar em um guia como esse?

c. Vamos ler agora os tópicos ou subtítulos que aparecem nesse trecho do guia:

I. Como vocês acham que seria uma educação integral em sexualidade? Quem seria responsável por garanti-la? Como poderia ser garantida?

II. Vocês sabem o que são marcos legais?

Durante a leitura

1. Realize a leitura do texto juntamente com os(as) estudantes, tópico a tópico, parando no final de cada um para discutir o trecho lido. Você poderá lê-lo ou propor que algumas pessoas da turma leiam cada um dos tópicos. Prepare perguntas para iniciar a conversa depois da leitura de cada tópico.

2. Para a parte introdutória, você poderá propor uma parada no primeiro parágrafo para que eles(as) participem respondendo à pergunta feita no texto. Depois da leitura do restante dessa parte, pergunte-lhes se tinham essa compreensão do sentido de sexualidade.

ANEXO DE TEXTOS DE APOIO

Capítulo 4

Guia sobre direitos, leis e a participação social e política de jovens – Educação integral em sexualidade

Você já sentiu falta de poder esclarecer uma dúvida sobre seu corpo, sua sexualidade, sexo ou sobre como se prevenir de uma gravidez e das infecções sexualmente transmissíveis, incluindo o HIV-Aids?

Então, isso é muito importante e é um direito seu ter essas dúvidas e conteúdos sendo trabalhados na escola, no posto de saúde, na família e até mesmo nos projetos e movimentos sociais que você participa. Para isso, é importante que a Educação Integral em Sexualidade aconteça de fato nesses espaços.

Em geral, muitas pessoas se confundem e pensam que Educação Integral em Sexualidade é falar e estimular ao sexo. Isso é um engano porque sexo não é a mesma coisa que sexualidade. Ao falar em sexo, estamos nos referindo ao sexo biológico e também ao ato de ter relações sexuais entre duas pessoas. Mas, falar em sexualidade é algo bem maior, já que a sexualidade faz parte da nossa vida toda e tem a ver com o nosso desenvolvimento, comportamento, emoções, desejos, sentimentos, prazeres, desprazeres e também com nossas relações pessoais e sociais. Então sexualidade não é sinônimo de relação sexual, é muito mais do que isso. A sexualidade se expressa em nosso corpo, na forma de sentir, de pensar, de atuar e de nos relacionarmos com nós mesmos e com os demais. Por esse motivo é preciso educar-se em sexualidade.

Mas o que é Educação integral em sexualidade?

A Educação Integral em Sexualidade (EIS) é um processo educativo contínuo e sistematizado sobre a sexualidade e seu exercício responsável, com base nos valores universais, direitos humanos, equidade de gêneros, respeito às diversidades e conhecimento científico. Esse processo educativo, que visa a formação integral de crianças e adolescentes como cidadãos e cidadãs, deverá promover o empoderamento pessoal e social e a construção de projetos de vida mais saudáveis. E, portanto, deverá considerar:

- Os valores universais de respeito, justiça, paz, liberdade, igualdade, ética, dignidade e solidariedade;
- A autoestima;
- A tomada de decisões e suas consequências e responsabilidades;
- Conteúdos com base em evidências científicas, que contribuam para a diminuição das vulnerabilidades, de acordo com a idade e desenvolvimento (Ex.: corpo e sexualidade; prevenção da gravidez e IST/HIV-Aids; violências e drogas);
- Integração entre todos os setores que se relacionam com crianças, adolescentes e jovens (família, escola, saúde, assistência social e outros).

[...]

Marcos legais que respaldam o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos

Leis e os direitos sexuais e os direitos reprodutivos

Existem leis nacionais, estaduais e municipais que estão diretamente relacionadas aos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Nossa integridade física e psicológica, do nosso corpo, da nossa mente e a promoção de relações saudáveis, é protegida pela legislação, independentemente de nosso sexo, identidade de gênero e orientação sexual. Conhecer as leis é uma das formas importantes para termos nossos direitos respeitados e garantidos.

Essas leis devem ser respeitadas, caso você ou alguém conhecido sejam vítimas de desrespeito de seus direitos, busque os canais de denúncia e de resolução de conflitos apresentados neste guia.

Vamos conhecer algumas dessas leis:

Estatuto da criança e do adolescente – ECA

O ECA foi elaborado para garantia e defesa dos direitos das pessoas entre 12 e 18 anos de idade. Neste momento, vamos apresentar alguns artigos fundamentais do ECA e que, em alguma medida, se relacionam com a garantia dos Direitos Sexuais e Reprodutivos.

Toda a sociedade, a comunidade, família e o Estado são responsáveis pelas crianças e adolescentes e pela garantia da realização de seus direitos, tais como o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito e à liberdade.

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.

O ECA e a autonomia de crianças e adolescentes:

As crianças e adolescentes devem ser preservados/as em sua integridade física, psíquica e moral, preservação da sua imagem, identidade, ideias e crenças e em sua autonomia.

A autonomia de jovens e adolescentes em desenvolver e viver de forma responsável sua vida afetivo-sexual está garantida, bem como sua integridade e sua dignidade, rejeitando qualquer tipo de assédio, abuso e exploração física, psíquica, moral e sexual, conforme mostram os artigos a seguir.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

3. Para o tópico sobre educação integral em sexualidade, você poderá propor que mobilizem seus saberes relativos ao tema (especialmente construídos com o apoio do componente de Ciências da Natureza) e reflitam sobre a relação entre autoestima e sexualidade; sobre os tipos de decisões que se relacionam com a sexualidade, considerando a compreensão sobre o termo; sobre o tipo de conteúdo que consideram mais relevante saber para terem uma boa educação em sexualidade. Peça o apoio do(a) professor(a) de Ciências da Natureza para mediar a conversa sobre esse tópico.

4. Para os demais tópicos relativos aos marcos legais, dê especial atenção à leitura dos artigos de lei do ECA e dos Códigos de Ética Médica e da Enfermagem: após a leitura de cada um, discuta com os(as) estudantes a compreensão que tiveram sobre eles, a relação entre um e outro, enfatizando o caráter de obrigatoriedade e de responsabilidade dos setores e das classes profissionais da sociedade. Pergunte-lhes o que pode ter levado à necessidade de criar essas leis e proponha que busquem saber a data de publicação delas. Pergunte-lhes sobre a diferença entre conhecê-las e não conhecê-las.

Depois da leitura

Após a leitura do último tópico, pergunte-lhes se já testemunharam ou foram vítima de desrespeito às leis em alguns desses casos citados no guia. Discuta esses casos, propondo que reflitam sobre as possibilidades de solução, mediante as leis citadas no trecho do guia. Sugira que busquem levantar os canais de denúncia e resolução de conflitos que podem acionar nesses casos. Você poderá propor que a turma navegue por esses canais ou busquem mais informações sobre eles para compartilharem entre si, em outro momento definido da aula.

Você pode, propor, ainda, a leitura integral desse guia, de modo que todos possam conhecer mais sobre o Projeto “*Jovens Mobilizadores/as pelos Direitos Sexuais e Reprodutivos*” e avaliarem se desejam se engajar em ações como essa.

Direitos Sexuais e Reprodutivos garantidos a adolescentes:

- Educação sexual;
- Anticoncepção/planejamento familiar;
- Prevenção e tratamento a Infecções Sexualmente Transmissíveis e HIV;
- Acompanhamento do pré-natal, gravidez, parto e atendimento pós-parto.

Direito ao sigilo, privacidade, confidencialidade e autonomia em relação aos serviços relacionados aos Direitos Sexuais e Reprodutivos.

Infelizmente, ainda é frequente o não respeito nos serviços públicos, sobretudo de saúde, ao que o ECA garante, em relação aos direitos de adolescentes como o respeito à privacidade, confidencialidade e autonomia citados no Art. 17º do ECA.

Complementando o respeito ao sigilo e privacidade, ainda temos o artigo 74º do Código de Ética Médica, prevendo que o sigilo do/a adolescente só pode ser quebrado em situações especiais, como por exemplo: gravidez, HIV, que coloque a sua própria vida em risco, ou de outra pessoa, na recusa de tratamento ou no caso de vício em drogas.

Ainda no Código de Ética da Enfermagem, o sigilo profissional e da equipe está garantido no Art. 82, § 4º "o segredo profissional referente ao menor de idade deverá ser mantido, mesmo quando a revelação for solicitada por pais ou responsáveis [...]". Ou seja, os adolescentes têm assegurado seu acesso ao serviço de saúde, com sigilo e dignidade, mas infelizmente ainda temos muitos relatos de desrespeito às leis, como por exemplo, nos casos de:³

[...]

- Recusa em fornecer anticoncepção de emergência (AE);
 - Impedimento de atendimento ou mesmo marcação de consulta de adolescentes quando desacompanhados;
 - Não garantia de privacidade, autonomia e confidencialidade;
 - Críticas, julgamentos da atividade sexual na adolescência;
 - Quebra de sigilo na consulta;
 - Adolescentes que desejam informação contraceptiva e lhes é negado;
- [...]

No caso de você passar por algum desses problemas, fale ao/à atendente do serviço público ou ao/à profissional de saúde sobre o seu conhecimento da autonomia e da privacidade do/a adolescente de acordo com o ECA e, se ainda assim a questão não for resolvida, entre em contato com o Conselho Tutelar, ou veja outros canais de denúncia e resolução de conflitos aqui no guia.

Conheça mais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

<http://www.institutomauriciodesousa.org.br/fazendo-a-diferenca/publicacoes/a-turma-da-monica-em-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-2/>

³Fonte: TAQUETTE, Stella R. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 72-77, abril 2013.

Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Guia-Juventudes-e-os-DSR-Revisao-Julho-2019.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Capítulo 7

Texto 1

A corrupção e a violação aos direitos humanos fundamentais

Por Marco Antonio Pedroso Cravo

Nos dicionários, a corrupção é o ato ou efeito de corromper, estragar, tornar podre, ou seja, é uma alteração no estado natural das coisas. Assim, no âmbito do relacionamento humano, podemos afirmar que se trata do desvirtuamento do homem.

Normalmente, a corrupção só é analisada do ponto de vista econômico, causando debates a respeito dos prejuízos financeiros que ela acarreta. Contudo, se nos aprofundarmos um pouco no tema, concluiremos que os direitos humanos também são afetados por este mal.

O Título II de nossa Constituição Federal (artigos 5º ao 17) nos apresenta os direitos e garantias fundamentais e, dentre eles, no Capítulo I, os direitos e deveres individuais e coletivos (artigo 5º) e, no Capítulo II, os direitos sociais (artigos 6º ao 11).

Destacam-se os seguintes direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância (artigo 6º da CRFB).

A corrupção priva as pessoas de alcançarem seus direitos sociais, pois não há como se falar neles quando as verbas destinadas para tal fim são desviadas, beneficiando somente o corrupto e o corruptor. Com isso, os direitos fundamentais individuais – vida, liberdade, igualdade, propriedade (artigo 5º da CRFB) – também são afetados.

Não há como ter direito à vida (entende-se dignidade para viver adequadamente e não apenas o fato de estar vivo) se a pessoa não tem educação, saúde, alimentação e trabalho adequados. Não há que se falar em liberdade se não houver segurança; em propriedade, sem moradia. Ou seja, é uma consequência destrutiva originada pela corrupção.

Será que a situação de nosso país e até do mundo não seria diferente se todo o dinheiro público desviado fosse aplicado corretamente? Não teríamos mais segurança e igualdade se a educação, saúde e trabalho fossem adequados e disponíveis a todos?

O assunto, de tão relevante, levou a Organização das Nações Unidas (ONU) a realizar uma conferência no México, na qual a Convenção de Mérida foi assinada em 09 de dezembro de 2003. Também conhecida como Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção, tal norma foi promulgada no Brasil por meio do Decreto Presidencial 5 687 de 31 de janeiro de 2006, visa a prevenir e combater os atos de corrupção no sistema global de proteção aos direitos humanos.

Já no sistema regional de proteção, temos a Convenção Interamericana

Capítulo 7

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF69LP13, EF89LP18)

Textos 1 e 2

Você poderá planejar uma roda de leitura com esses dois textos. Divida a turma em dois grupos e atribua um texto para cada um. Oriente-os(as) a realizarem a leitura em casa e a tomarem notas do que gostariam de destacar e comentar sobre o que leram. Para os(as) estudantes que farão a leitura do Texto 2, oriente-os a buscarem conhecer se em sua localidade há algumas das ações ou algum dos aplicativos ou canais citados no texto. Peça que tomem nota sobre suas descobertas para compartilharem com a turma.

No dia da roda, proponha que apresentem uma síntese dos dois textos lidos, destacando o que acharam da leitura: se foi interessante, se o texto acrescentou algo que não sabia; se causou alguma inquietação ou provocou a curiosidade para saber mais.

Em seguida, proponha perguntas que favoreçam discutir as relações entre os dois textos, de modo que percebam que o segundo ajuda a pensar em formas de atuar no combate à corrupção, partindo de questões como:

a. *Que relações podemos estabelecer entre os dois textos? Vocês acham que eles se complementam de algum modo?*

b. *No texto 1, o autor termina com dois pensamentos de Mahatma Gandhi: "Seja a mudança que você quer ver no mundo." e "Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com uma mosca.". O que vocês entendem dessas citações? De que modo o texto 1 ajuda a pensar no primeiro e ajuda a sentir o quanto uma "mosca" pode fazer a diferença?*

Pergunte-lhes, enfim, se o percurso que estão fazendo no capítulo está contribuindo para mudar a percepção deles(as) sobre a problemática da corrupção e a responsabilidade de cada um de nós com a mudança e que ações das citadas no Texto 2 eles(as) consideram possível fazer.

Contra a Corrupção, instituída pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Também conhecida como Convenção de Caracas, foi adotada na Venezuela em 29 de março de 1996 e promulgada no Brasil pelo Decreto Presidencial 4 410 de 07 de outubro de 2002, tendo como objetivo detectar e punir os atos de corrupção nas Américas.

Importante mencionar que essas convenções não conceituam o termo corrupção, mas descrevem um rol de atos que a configuram, entre os quais se destacam:

- 1) Solicitação ou aceitação direta ou indireta, por funcionário público ou pessoa que exerça tal função, de qualquer objeto de valor ou benefícios, como favores em troca de realização ou omissão de qualquer ato no exercício de suas funções;
- 2) A oferta ou outorga direta ou indireta a um funcionário público ou pessoa que exerça tal função de qualquer objeto de valor ou benefícios, como favores em troca de realização ou omissão de qualquer ato no exercício de suas funções;
- 3) A realização, por parte de um funcionário público ou pessoa que exerça tal função, de qualquer ato ou omissão no exercício de suas funções, a fim de obter ilicitamente benefícios para si mesmo ou para um terceiro;
- 4) O aproveitamento doloso ou a ocultação de bens provenientes de qualquer dos atos acima, além da participação como autor, coautor, cúmplice, acobertador ou mediante qualquer modo de perpetração ou tentativa das condutas mencionadas.

Vale lembrar que os países signatários dessas convenções se comprometem a elaborar mecanismos para prevenir e combater atos de corrupção em seu território. Nessa sistemática, os Estados que não tiverem tipificados como delitos os atos de corrupção deverão adotar medidas necessárias legislativas ou de outra natureza, para fazê-lo.

No Brasil, temos a Lei 12 846 de 1 de agosto de 2013, que dispõe sobre a responsabilização civil e administrativa de pessoas jurídicas pela prática de atos de corrupção contra a administração pública nacional e estrangeira.

No âmbito criminal, o nosso Código Penal prevê, em seu Título XI, os crimes contra a administração pública (artigos 312 ao 359-H). Além dessas, existem outras normas internas que versam sobre o tema, mas vale destacar o Projeto de Lei Anticrime, em trâmite no Congresso Nacional, o qual visa a alterar ao menos 14 leis de nosso ordenamento jurídico, especialmente ao estabelecer medidas contra a corrupção e o crime organizado.

Conclusão: já existem mecanismos legais suficientes para combater a corrupção; basta apenas aplicá-los na prática. Lembrando que mais importante do que punir os responsáveis é conseguir o bloqueio e a devolução dos bens que foram extraviados, para que possam ser aplicados corretamente em benefício público.

Deve-se mudar também a forma de pensar da população, pois o problema da corrupção em nosso país muitas das vezes é cultural. O dito cidadão respeitável que se diz indignado com tanta corrupção é o mesmo que dá um “presentinho” para o funcionário público na esperança de que ele aplique o famoso “jeitinho brasileiro” em seu benefício e ainda afirma que essa prática não causará prejuízos a ninguém, já que foi só uma “ajudinha” de

nada. Esse mesmo sujeito, quando se torna um funcionário público, se deixa corromper afirmando que todo mundo faz isso e nada acontece.

Muitas pessoas de bem pensam que não podem mudar essa situação, que já está arraigada há tanto tempo em nossa pátria, e que é impossível mudar o país sozinho. Para elas, cito os pensamentos do grande Mahatma Gandhi:

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

E finalizando:

Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com uma mosca.

Canal Ciências Criminais. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/737111301/a-corrupcao-e-a-violacao-aos-direitos-humanos-fundamentais>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Texto 2

28 formas de exercer a cidadania além do voto

Por Luiz Fernando Iozzi

Publicado em: 18/09/2021

Atualizado em: 18/09/2021

O voto é apenas o primeiro passo da atuação de um cidadão engajado. Existem diferentes formas de exercer a cidadania além do voto. Além das maneiras tradicionais de participação na política partidária (como candidatar-se a um cargo eletivo, filiar-se ou apoiar um partido político), é possível se engajar em um conjunto de espaços de participação social garantidos por lei, ou até mesmo criar novas formas e estratégias para influenciar as políticas e decisões públicas.

Vamos conhecer outras formas de participação cidadã? [...]

Abaixo estão listadas 28 formas de exercer a cidadania em nível municipal, que é a instância mais próxima para exercitarmos a chamada democracia participativa. São apenas algumas possibilidades para se consagrar como um cidadão protagonista, ativo no controle social e na participação nas decisões públicas municipais. [...]

1. Conhecer mais sobre os **Conselhos temáticos** da cidade e participar de algum deles, como o Conselho da Saúde, da Educação, do Meio Ambiente, entre outros.
2. Participar das reuniões do **Orçamento Participativo (OP)** para propor que as necessidades coletivas da minha região possam, de fato, entrar no orçamento público municipal. Caso não exista um OP em minha cidade, uma opção é ir à Câmara de Vereadores para propor a sua criação.

3. Acompanhar as **Audiências Públicas** de sua cidade, seja para discussão do orçamento público, para definições do planejamento urbano municipal, para licenças ambientais ou tantas outras questões relevantes. Quando houver outros assuntos de relevância social, propor a realização de mais audiências junto à Câmara de Vereadores.
4. Montar um grupo de **acompanhamento das sessões legislativas** que monitore de perto todo o trabalho realizado pelos vereadores – assim como faz o pessoal do Voto Consciente (de São Paulo ou Jundiá, por exemplo), que possuem inclusive uma cartilha explicando o método utilizado. Ou simplesmente adotar um vereador para monitorar seu desempenho.
5. Ficar de olho nos **Portais da Transparência** (da Prefeitura, da Câmara de Vereadores e de Autarquias municipais), tanto para acompanhar as licitações, os gastos e as receitas, quanto para ver se as informações contidas estão de acordo com a Lei de Acesso à Informação (para municípios com até 10 mil habitantes).
6. Solicitar ao **Serviço de Informação ao Cidadão** as informações públicas que desejar receber para minha atuação cidadã. Este canal de comunicação entre governo e sociedade civil – que deve funcionar nos municípios brasileiros – tem a obrigação de disponibilizar dados públicos a todos os cidadãos interessados: tudo de acordo com a Lei de Acesso à informação.
7. Organizar um **“observatório cidadão”** que possa acompanhar as metas municipais determinadas pela Prefeitura e monitorar as políticas públicas da cidade – algo inspirado nas iniciativas da Rede Cidades por Territórios Justos, Democráticos e Sustentáveis, tais como: a Rede Nossa São Paulo, o Instituto Nossa Ilhéus, Ilhabela Sustentável etc.
8. Fomentar a organização de um grupo específico do **Observatório Social do Brasil** em minha cidade, cujo foco é o acompanhamento das compras e licitações públicas – a exemplo do que fazem várias cidades no país organizadas nesta rede.
9. Solicitar o compromisso do Prefeito e dos Vereadores com o **Programa Cidades Sustentáveis**, que realizem a elaboração de metas municipais associadas a um conjunto de indicadores que, juntos, contribuem para uma gestão pública municipal mais sistêmica e efetiva.
10. Participar das **Conferências** temáticas que ocorrerão na cidade. Estas possuem o objetivo de debater e elaborar propostas de políticas públicas, em áreas como: direitos humanos, educação, idosos, saúde, mulheres, segurança, meio ambiente, assistência social etc. É preciso estar atento ao calendário, pois costumam ocorrer a cada dois anos.
11. Articular uma **rede de mobilização local**, com cidadãos ativos em realizar o controle social na cidade, aos moldes do que fazem as iniciativas da rede Nossas Cidades (como o Minha Sampa, Minha Porto Alegre etc.) ou a Plataforma Engajados.
12. Adaptar **ferramentas digitais** já existentes (com licenças livres e códigos abertos disponíveis) para que passem a conter informações específicas sobre minha cidade e auxiliem no controle social, tal como o Login Cidadão ou o De Olho nas Metas.

13. Utilizar alguns **aplicativos cívicos** e aproveitar a tecnologia a favor da participação e do controle social. Alguns exemplos de *apps* são: Colab, Poder do Voto etc.
14. Articular ou engajar-se em **coletivos, organizações ou movimentos sociais** com os quais se identifique e, assim, provocar melhorias na cidade. Você pode fazer doações financeiras a essas causas, mas também pode doar seu tempo como voluntário.
15. Provocar **ações ativistas**, vinculadas ou não a movimentos sociais, também são maneiras de buscar uma maior participação nas decisões públicas e na construção daquilo que é coletivo. A Escola de Ativismo, por exemplo, pode ajudar nessa inspiração.
16. Articular uma **iniciativa coletiva em prol da fiscalização municipal**, como o trabalho de controle social realizado pela Transparência Brasil.
17. Realizar um **concurso** municipal que vise desenvolver e premiar soluções colaborativas para problemas municipais. Uma ação como essa pode ser viabilizada, por exemplo, por meio da plataforma Cidade Democrática.
18. Propor a criação de **fóruns** que discutam políticas públicas da cidade acerca de temas como, por exemplo: “resíduos sólidos”, “mobilidade urbana”, “habitação”, “transporte público”.
19. Utilizar a **ouvidoria pública** do governo municipal como um canal de denúncias ou sugestões de melhorias para a cidade.
20. Articular um **grupo de estudos** para monitorar alguma área/política pública da cidade (como o Transporte Público, por exemplo) e divulgar **boletins** para a população. Um exemplo é o trabalho do Observatório Cidadão de Piracicaba.
21. Organizar ou participar de **campanhas** de abaixo-assinado no Avaaz, Change.org, ou no Painel de Pressão, com a consciência de que são ferramentas importantes, mas que é possível complementá-las com outras formas de participação social.
22. **Estudar um pouco mais sobre Política e Cidadania** e buscar formações especializadas (como este curso de Ciência Política *on-line*, oferecido de forma gratuita pela USP) e também utilizar plataformas de educação política como o Meu Município ou o próprio Politize!.
23. **Levar educação política para minha cidade!** Você pode, por exemplo, procurar o Instituto Terroá, o Fast Food da Política e o programa de embaixadores do Politize!.
24. Se alistar, ou atender ao convite, para ser um **mesário ou mesária voluntária(o) nas eleições!** É uma maneira muito importante de ser parte ativa do processo eleitoral, garantindo que centenas de pessoas possam exercer sua cidadania através do voto em sua localidade.
25. **Opinar em projetos de lei, consultas públicas e matérias legislativas** através dos portais digitais oficiais do governo. Você pode acessar o e-cidadania do Senado Federal, e também o portal da Câmara dos deputados.

26. Participar em **manifestações e protestos democráticos** como forma de exercer sua liberdade de expressão e opinião sobre assuntos públicos e políticos.

27. Na escola ou universidade, participar da **liderança estudantil**: seja como representante ou líder de classe, engajar-se em diretórios acadêmicos ou grêmios estudantis, por exemplo.

28. **Filiar-se a um partido político!** Sim, independente da sua ideologia ou preferência partidária, ser parte de um partido significa opinar sobre as pessoas que vão ser candidatas em eleições, bem como participar dos debates sobre alianças partidárias e planos de governo do partido. Além disso, quem sabe se você depois não se interessa em lançar a sua candidatura como vereador ou vereadora em sua cidade? É possível!

As formas e estratégias de participação, cidadania e controle social são infinitas. E é importante que estejam sempre conectadas àquilo que é coletivo. Isto é, a participação social, no campo democrático, precisa estar associada à ampliação de direitos, ao acesso à cidade e à inclusão social.

Então, essa é a hora de abrir a caixa da criatividade política e arregaçar as mangas para uma aproximação cada vez maior entre a sociedade civil e a gestão pública.

Diga aí nos comentários: como você pretende exercer sua cidadania para além do voto? Você tem mais ideias? Vamos atualizar a lista com mais formas!

Publicado originalmente em 1 de novembro de 2016. Atualizado em 18 de setembro de 2021.

28 formas de exercer a cidadania além do voto. **Politize!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/cidadania-formas-de-exercer/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Capítulo 10

Mundo *podcast* pauta: como criar e guiar seu *podcast*

9 março 2013 / Leonardo Tremeschin / Podcasteando

O que é pauta

Em uma ideia geral, enquanto a produção de um filme pode ser dividida em pré-produção, produção, e pós-produção, um *podcast* também pode ser levado desta maneira. Em ambos, a produção será a gravação e a pós será a edição, e se em uma produção cinematográfica a pré é a criação do roteiro, em um *podcast* é a criação da pauta, que não deixa de ser um roteiro para o *podcast*.

Para isso venho mostrar a importância, dicas e tipos de pautas para quem está começando seu *podcast*.

Se alguém ainda não entendeu, pauta é o texto que os *podcasters* (pelo menos o *host*) usarão para guiar a gravação.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Proponha que os grupos façam a leitura desse texto complementar que destaca a importância da pauta para guiar o *podcast*, sem engessá-lo. A turma deve entendê-la como um aprofundamento sobre o tema, antes de finalizarem suas pautas.

Em primeiro lugar, deixo claro que tipos diferentes de *podcasts* terão tipos diferentes de pautas, e cada um deve fazer a pauta da forma que mais lhe for confortável. Havendo várias formas de pautas, divido aqui em cinco tipos:

Sem pauta

Se um *podcast* é muitas vezes chamado de uma conversa de bar gravada, esse é o sentido mais puro dessa expressão. Ninguém escreve nem prepara nada, apenas define um tema e começa-se a conversa. Não conheço *podcasts* que façam dessa forma, e acho que se tiver serão poucos, pois dificilmente será algo informativo e muito organizado. Mas se todos os integrantes tiverem uma boa química pode sim ter algo legal aí, pois nada impede que seja um episódio divertido e engraçado. Mas cuidado, pois é praticamente impossível prever o resultado de uma gravação assim.

Pauta-guia

Ok eu sei que toda pauta seria um guia, mas essa seria apenas isso. Formada apenas por tópicos do que você quer abordar no episódio, sem informação, ela serve para controlar a ordem dos assuntos dentro do tema, pode ser feita em poucas linhas, dentro mesmo da conversa do Skype. Por exemplo:

- Apresentação dos integrantes
- Apresentação do tema
- Subtemas específicos
- Curiosidades
- Opiniões dos participantes
- Jabá e contato do convidado
- Finalização

De certa forma essa é a pauta mínima que um *podcast* deve ter, mesmo em gravações que não sejam informativas, que contenha mais opiniões e histórias pessoais, esse tipo será de grande ajuda para não se perderem na gravação, os participantes terão uma noção de qual momento falar o quê, e assim o ritmo sai muito melhor.

As próximas pautas seriam uma evolução dessa, por assim dizer, a pauta-guia é praticamente um esqueleto de qualquer pauta.

Pauta-lembrete

Seguindo o estilo da anterior, mas com algumas pequenas informações e curiosidades em poucas linhas em alguns tópicos. Esse formato ajuda principalmente o *host*, pois além de guiá-lo, faz com que não se esqueça de certos detalhes sobre o tema. Ideal para não se esquecer de datas, nomes, *links* etc. Considerando as participações que já fiz em outros *podcasts* acredito que esse seja o formato mais usado atualmente.

Pauta informativa

Vou abrir o jogo e dizer, esse é o tipo de pauta que uso no Papo lendário. Ideal para *casts* técnicos, didáticos e que tenham muito conteúdo para passar. Essa seria uma pauta-lembrete com muito mais conteúdo. Por ser o tipo mais complexo é o que pode variar mais de *podcast* para *podcast*. Mas sua

ideia é basicamente ser dividida em tópicos e subtópicos e cada um contendo informações precisas e detalhadas sobre o mesmo.

Pauta transcrita

Um tipo bem peculiar de pauta, onde essa é exatamente o *podcast* em si. Sendo possível apenas em *casts* com uma única pessoa, pois o *podcast* será uma leitura da pauta. Sei que a ideia de um monólogo-*cast* pode parecer mais um monótono-*cast*. Mas se formos pegar alguns exemplos como *Escriba Café* e *Café Brasil*, que possuem apenas um integrante, vê-se que pode sair algo de alta qualidade, mas para isso é preciso ter uma ótima fonética, conhecimento da língua e interpretação.

Dicas

Pauta é uma ferramenta, e não um obstáculo

A pauta deve servir para ajudar, e não atrapalhar, para isso você não pode se prender totalmente à pauta. Ela deve ser usada para mostrar o caminho do assunto, e caso haja alguma saída deste você poderá voltar. No entanto às vezes o assunto pode render mais do que estava previsto na pauta, com informações e ideias que não estavam lá, na verdade isso é o mais comum. Portanto, aprenda a não fechar seu *podcast* à pauta em si, principalmente na pauta informativa, que por possuir mais conteúdo parece ter uma aparência de algo fechado como se não fosse possível ir além.

Pauta informativa + pauta-lembrete

Mais uma dica voltada para o que defini de pauta-informativa, uma porque é a que uso, e outra porque é a mais complexa.

Essa dica serve para não assustar os convidados. A pauta-informativa às vezes pode conter várias páginas, agora imagina você convidar alguém e lhe passar um arquivo com várias páginas para ele ler em poucos minutos antes de gravar, pode ser desconfortável, não é mesmo? Para isso o *host* pode ter uma pauta bem detalhada para ele, enquanto os convidados ficam com uma pauta simples, no estilo da pauta-lembrete, para que eles tenham noção do que está sendo falado no momento.

Mais conhecimento, menos pauta

Quanto mais você e os outros participantes tiverem domínio de um assunto menos conteúdo será preciso ter na pauta. A pauta serve para ajudar, guiar e lembrar, mas se é um tema que você já conhece bem, a ponto de não precisar ler muita coisa, então não precisa detalhar a pauta. Por esse motivo disse que os *casts* com opiniões e histórias pessoais são ótimos para a pauta-guia. Obviamente, todo mundo conhece bem sua própria história de vida e opinião.

Exemplo: Se for fazer um episódio sobre psicologia e tiver um psicólogo no episódio, ele mesmo irá trazer muita informação que assim não seria tão preciso estar na pauta, para isso digo novamente para não se prender na pauta e deixar a conversa fluir. Por outro lado, o contrário também vale. Caso você não domine o assunto e tenha pesquisado apenas para o episódio em si, detalhe a pauta, mesmo que seja apenas para você, *host*, pois senão com certeza se esquecerá de informações importantes sobre o assunto.

Resumo das informações

Caso você faça uma pauta com bastante conteúdo, coloque as informações resumidas com suas próprias palavras. Na hora da dinâmica da gravação, ler um texto próprio flui melhor, caso contrário você terá que ler a informação e torná-la em suas palavras no momento em que fala. Se for feito desta forma, é provável que fique claro que você está lendo algo e não apenas falando, e isso é chato.

Coletando conteúdo

Falar de qualquer assunto necessita conhecimento, caso contrário você cometerá muitos erros. Pesquise bastante sobre o tema. E assim fica óbvio o fato de que só vale a pena fazer um *podcast* de algo que você realmente gosta de aprender, de pesquisar e de falar.

Convidados

Mesmo que você tenha chamado especialistas sobre o assunto do episódio, estude sobre isso. Pois senão você ficará perdido no que o convidado estiver falando, e muitas vezes não saberá o que comentar ou perguntar a ele. Mostre, claro, que você não domina o tema, mas mesmo assim deve estar por dentro do assunto.

As fontes

A internet é uma grande fonte de informação para qualquer tema, mas cuidado, muita porcaria se encontra ali. Analise tudo o que você encontrar sobre o assunto, não utilize apenas um *site* como referência, e mesmo se usar mais de um, verifique se um não é basicamente cópia do outro.

Não se prenda apenas à internet, leia livros, veja documentários etc. Se for algo realmente informativo, sua pauta pode levar meses para ser feita, mas poderá gerar um episódio que será motivo de orgulho.

MUNDO Podcast. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/podcasteando/pauta-criar-podcast/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Regência verbal e nominal

(EF09LP04, EF09LP07, EF09LP08, EF09LP11, EF89LP29, EF69LP55, EF69LP56)

Professor(a), neste tópico, busca-se retomar os princípios de regência apresentados no Anexo do volume do 8º ano e relacioná-los aos conteúdos estudados neste ano, principalmente nos Capítulos 3 e 6 (orações subordinadas substantivas e adjetivas). Ao mediar a análise dos exemplos e a realização das atividades, certifique-se de que os(as) estudantes compreendem que o uso da preposição está ligado, em cada caso, ao termo (verbo ou nome) ao qual a oração subordinada se relaciona.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Conteúdos complementares

Capítulos 3 e 6

Regência verbal e nominal

Você já estudou que, 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. Essa dependência existe, por exemplo, entre um verbo transitivo e seu complemento (complemento verbal) ou entre um nome transitivo e seu complemento (complemento nominal). Veja:

A escola **precisa de** mais professores.

O **complemento verbal** (objeto indireto) completa o sentido do verbo *precisar*.

Todos têm **direito à** educação.

O **complemento nominal** completa o sentido do substantivo *direito*.

Em situações comunicativas formais, convém seguir as regras que a gramática normativa estabelece sobre a **regência verbal** (relação do verbo com seus complementos) e a **regência nominal** (relação de substantivos, adjetivos e advérbios com seus complementos). Essas regras dizem respeito, basicamente, ao emprego adequado da preposição que introduz tais complementos. A seguir, você vai conhecer ou recordar algumas dessas regras e praticar sua aplicação.

Regência e orações subordinadas substantivas

1. Leia estas duas manchetes.

INSS: benefício só será cortado se houver certeza de que pessoa morreu

Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/02/04/presidente-do-inss-entrevista-prova-de-vida.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Mulher procura por marido desaparecido em Petrópolis e afirma: “tenho certeza de que está vivo”

Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/mulher-procura-por-marido-desaparecido-em-petropolis-e-afirma-tenho-certeza-que-esta-vivo>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Regência e orações subordinadas substantivas

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP07, EF69LP55)

1a. Em ambos os casos, as orações subordinadas completam o sentido de um substantivo presente na oração principal (*certeza*); portanto, equivalem a um complemento nominal e classificam-se como substantivas completivas nominais.

1b. No primeiro caso, a conjunção integrante *que* é antecedida pela preposição *de*, enquanto na segunda oração o único elemento de ligação é a conjunção *que*.

2a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que o título com preposição soa mais formal.

2b. As diferenças no grau de formalidade podem ser explicadas pelo tema e pela posição do enunciador em cada situação comunicativa. No primeiro título, trata-se de um assunto previdenciário de interesse da população em geral, e o enunciador é o próprio jornalista, o que justifica maior formalidade. No segundo título, o assunto tratado é pessoal e dramático (o desaparecimento de um ente querido) e o enunciador é a pessoa que viveu esse drama, pois sua fala está entre aspas. Nessa situação, é natural que a mulher tenha usado um registro mais informal e que o jornalista, ao transcrever a fala dela, tenha optado por manter a informalidade.

- a) Explique por que as duas orações destacadas são classificadas como orações subordinadas substantivas completivas nominais.
- b) Qual é a diferença na forma como cada oração subordinada se liga à oração principal?

2. Junte-se a um colega. Leiam em voz alta os dois títulos da questão anterior e discutam:

- a) Qual das construções soa mais formal? Com ou sem a preposição?
- b) Por que, em cada título, o jornalista optou por um grau de formalidade diferente?

Regência e orações subordinadas substantivas

Como você observou, o uso da preposição antes das **orações subordinadas substantivas completivas nominais** confere maior formalidade ao enunciado. Assim, em situações formais, quando se exige obediência às regras da gramática normativa, é recomendável utilizar a preposição. Observe:

*Os moradores têm esperança **de que** a obra seja concluída este ano.*
(mais formal)

*Os moradores têm esperança **que** a obra seja concluída este ano.*
(menos formal)

Já no caso das **orações subordinadas substantivas objetivas indiretas**, a preposição é omitida com maior frequência, mesmo na escrita formal. Veja, por exemplo, estes títulos de notícia, nos quais a preposição *de* foi omitida:

“Mercado de petróleo duvida [de] **que** Opep+ consiga elevar produção”

(**InfoMoney**, 1º fev. 2022)

“Mulher não precisa [de] **que** marido autorize laqueadura, decide Câmara”

(**O Estado de S. Paulo**, 9 mar. 2022)

Contudo, também existem muitos casos em que a preposição exigida pelo verbo é mantida, como se vê nestes outros exemplos:

“EUA confiam **em que** a Alemanha não ativará gasoduto [...]” (**Isto É Dinheiro**, 27 jan. 2022)

“A opinião pública, então, convenceu-se **de que** era possível vencer a Aids.”

(**Superinteressante**, 16 dez. 2021)

- Para praticar a escrita formal de estruturas sintáticas complexas, forme, no caderno, períodos compostos com as orações indicadas a seguir. Empregue, em cada caso, a preposição exigida pelas regras da gramática normativa. Siga o modelo.

Havia rumores entre os moradores / a criminalidade estava aumentando.

Havia rumores entre os moradores de que a criminalidade estava aumentando.

Regência e orações subordinadas substantivas (cont.)

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF69LP56)

3a. Ministre o medicamento ao animal e assegure-se de que ele o ingeriu completamente.

3b. O conceito de escola inclusiva consiste em que todos os alunos devam aprender juntos.

3c. Existem indícios concretos de que um grupo de *hackers* invadiu o *site* do hospital.

3d. A população desalojada torce para que as novas moradias sejam construídas rapidamente.

3e. Os jurados chegaram à conclusão de que o réu era inocente.

3f. Autoridades apuraram a denúncia de que havia favorecimento a alguns candidatos.

Regência e orações subordinadas adjetivas

1. As personagens provavelmente estão na casa de Jon, e o motivo para Liz ter perguntado sobre o aspirador é que a casa dele provavelmente está muito suja.

2. O motivo para Jon e Garfield se entreolharem é que, na casa deles, a limpeza é tão pouco frequente que o gato nem sequer sabe o que é um aspirador. Essa atitude exageradamente desleixada de Jon em relação à higiene contribui para produzir humor na tirinha.

3. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP08, EF89LP29)

3a. [Esse tal de] “aspirador”.

3b. É transitivo indireto, porque tem seu complemento introduzido por uma preposição: *Liz fala de um tal de aspirador*.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

- Ministre o medicamento ao animal e assegure-se / ele o ingeriu completamente.
- O conceito de escola inclusiva consiste / todos os estudantes devem aprender juntos.
- Existem indícios concretos / um grupo de *hackers* invadiu o *site* do hospital.
- A população desalojada torce / as novas moradias sejam construídas rapidamente.
- Os jurados chegaram à conclusão / o réu era inocente.
- Autoridades apuraram a denúncia / havia favorecimento a alguns candidatos.

Regência e orações subordinadas adjetivas

- O dono de Garfield, Jon, vive tentando paquerar, sem sucesso, a veterinária do gato, a doutora Liz. Leia uma tirinha em que essas personagens interagem.

JIM DAVIS



Garfield



DAVIS, Jim. *Garfield*.

- Onde as personagens provavelmente estão? E qual é o provável motivo para Liz ter feito a pergunta do primeiro quadrinho?
- O pensamento de Garfield revela o motivo pelo qual ele e seu dono se entreolham no segundo quadrinho, e essa revelação produz humor na tirinha. Explique como isso ocorre.
- Releia o pensamento de Garfield: “O que é esse tal de ‘aspirador’ do qual você fala?”.
 - Nessa frase, que termo é retomado pelo pronome relativo *do qual*?
 - Quando empregado com o sentido que tem nessa frase, o verbo *falar* é intransitivo, transitivo direto ou transitivo indireto? Por quê?

Regência e orações subordinadas adjetivas (cont.)

4. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP07, EF69LP55)

4a. Espera-se que os(as) estudantes respondam que seria mais provável o uso da segunda construção, com o pronome relativo *que* e sem a preposição.

4b. Não, pois soa excessivamente formal nessa situação comunicativa (interação entre amigos sobre um assunto doméstico).

4. Compare a redação original do pensamento de Garfield com uma possível reescrita:

“O que é esse tal de ‘aspirador’ **do qual** você fala?”
O que é esse tal de “aspirador” **que** você fala?

- a) Em sua opinião, qual dessas frases seria mais provavelmente utilizada em uma conversa espontânea e informal?
b) Você diria, portanto, que a construção escolhida é a mais adequada para a tirinha?

Regência e orações subordinadas adjetivas

Em situações comunicativas menos formais, sobretudo na oralidade, é muito comum que os falantes utilizem apenas o pronome relativo *que*, sem a preposição exigida pelo nome ou pelo verbo ao qual a oração subordinada adjetiva se relaciona: *O que é esse aspirador que você fala?*

Contudo, em situações mais formais, quando é necessário seguir as regras da gramática normativa, convém inserir a preposição: *O que é esse aspirador do qual você fala?* (*Você fala de um aspirador*). Veja estes outros exemplos:

Mais formal	Menos formal
As pessoas em quem confio são poucas.	As pessoas que confio são poucas.
A conclusão a que os estudantes chegaram não foi a mesma do livro didático.	A conclusão que os estudantes chegaram não foi a mesma do livro didático.
O público admirava a habilidade com que o artista manejava os instrumentos.	O público admirava a habilidade que o artista manejava os instrumentos.
O pintor ao qual a professora fez referência é famoso no mundo todo.	O pintor que a professora fez referência é famoso no mundo todo.

- No caderno, forme períodos compostos com as orações a seguir. Utilize o pronome relativo, faça todas as adaptações necessárias e insira a preposição exigida pelas regras da gramática normativa. Siga o modelo.

A peça é excelente. Assisti à peça ontem.
A peça à qual assisti ontem é excelente.

Vamos lembrar

Na língua portuguesa, o acento grave (´) sobre a letra *a* indica a **crase** (fusão) entre duas vogais **a**. Essas vogais correspondem à preposição *a* e o artigo *a* ou à letra inicial dos pronomes demonstrativos *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*: *A peça à qual assisti é boa.* (*assisti a peça + a peça é boa*). *Assisti àquele filme de que falamos na aula.* (*assisti ao filme + aquele filme de que falamos*).

Regência e orações subordinadas adjetivas (cont.)

5. HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF69LP56)

5a. Comprei o livro ao qual/a que o professor se referiu.

5b. O ônibus com o qual/no qual/em que viajamos não estava bem conservado.

5c. Comece pelas tarefas com as quais/com que está familiarizado.

5d. O portão ao qual/a que os alunos têm acesso está fechado.

5e. A empresa à qual/a que meu pai prestou serviços não existe mais.

5f. As dívidas de que/das quais o homem se livrou somavam quase 100 mil reais.

ANEXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

- Comprei o livro. O professor se referiu a esse livro.
- Viajamos de ônibus. O ônibus não estava bem conservado.
- Você está familiarizado com algumas tarefas. Comece por essas tarefas.
- O portão está fechado. Os estudantes têm acesso a esse portão.
- Meu pai prestou serviços a uma empresa. Essa empresa não existe mais.
- O homem se livrou de dívidas. Essas dívidas somavam quase 100 mil reais.

Colocação pronominal

Na língua portuguesa, o pronome oblíquo pode ocupar três posições em relação à forma verbal à qual está ligado. Conforme a posição que ele ocupa, dizemos que ocorre próclise, ênclise ou mesóclise. Veja:

- Próclise:** ocorre quando o pronome oblíquo aparece **antes** da forma verbal: Não **me** sinto bem. Assim que **se** abriram, as flores exalaram um delicioso perfume.
- Ênclise:** nesse caso, o pronome oblíquo aparece **depois** da forma verbal: Esqueceu-**se** de trancar a porta. **Retire-se** imediatamente.
- Mesóclise:** nessa construção, bastante rara no português atual, o pronome oblíquo aparece no **meio** da forma verbal. Ela só ocorre com verbos no futuro do presente ou do pretérito: Um dia **vê-lo-ei** pagar por seus pecados. (= Um dia eu o verei pagar por seus pecados.) **Socorrer-te-ia**, se estivesse ao meu alcance. (= Eu te socorreria, se estivesse ao meu alcance.)

Em situações de maior formalidade, convém observar as regras que a gramática normativa estabelece para a colocação pronominal. Leia as principais delas a seguir.

Colocação pronominal – uso formal

PRÓCLISE	ÊNCLISE
Deve ser evitada: <ul style="list-style-type: none">no início da frase;após vírgula, ponto e vírgula e dois-pontos.	Deve ser utilizada: <ul style="list-style-type: none">no início da frase;após vírgula, ponto e vírgula e dois-pontos;na ausência de palavras atrativas.
Deve ser utilizada após as chamadas palavras atrativas: <ul style="list-style-type: none">palavras com sentido negativo (<i>não, nunca</i>);pronomes relativos;conjunções subordinativas;advérbios;pronomes indefinidos. A próclise também é preferível em frases exclamativas, interrogativas e que exprimem desejo.	

Colocação pronominal

HABILIDADES FAVORECIDAS (EF09LP04, EF09LP10, EF69LP55, EF69LP56)

1a. Na versão original ocorre próclise e na versão reescrita ocorre ênclise.

1b. Não está, pois, de acordo com essas regras, não se deve iniciar frase com pronome oblíquo, ou seja, não deve ocorrer próclise no início de uma frase.

1c. Espera-se que os(as) estudantes respondam que a próclise no início da frase é bastante comum no uso coloquial do português brasileiro. Ela soa, portanto, adequada para o título de um filme.

2a. Encontramo-nos com os colegas da outra escola e seguimos todos juntos para a assembleia. Motivo: no início de frase, deve-se usar a ênclise.

2b. Não tenho certeza se as cumprimentei. Motivo: após conjunção subordinativa (se), deve-se usar a próclise.

2c. Nunca o consideraram um possível aliado. Motivo: após palavra de sentido negativo, deve-se usar a próclise.

2d. Com a mudança na lei, garante-se uma importante proteção ao meio ambiente. Motivo: após vírgula, deve-se usar a ênclise (desde que não haja palavras atrativas).

2e. O vírus geralmente penetra em um nervo do paciente, onde se aloja e fica latente. Motivo: após pronome relativo, deve-se usar a próclise.

- Observe o título deste filme brasileiro.



1. Compare a redação original do título do filme e uma possível reescrita.

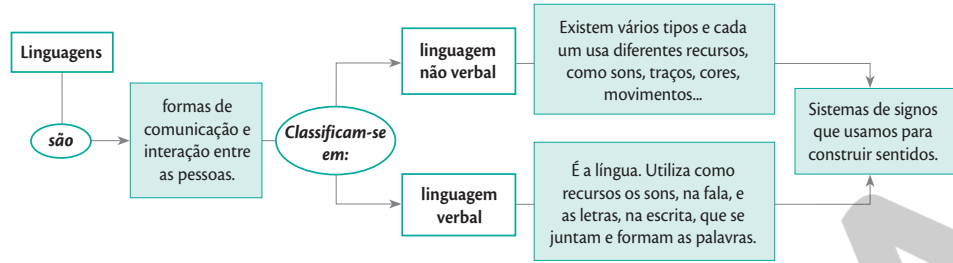
Me sinto bem com você.

Sinto-me bem com você.

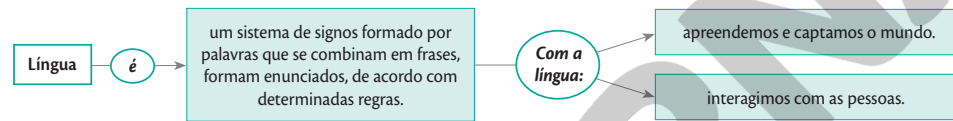
- a) Em qual das versões ocorre próclise e em qual ocorre ênclise do pronome oblíquo?
 - b) Consulte o quadro de regras apresentado anteriormente e responda: a redação original do título está de acordo com as regras da gramática normativa? Por quê?
 - c) Em sua opinião, por que os produtores do filme utilizaram essa colocação pronominal?
2. Em cada uma das orações a seguir, um pronome oblíquo foi colocado em uma posição que não está de acordo com as regras da gramática normativa. Reescreva a frase no caderno colocando o pronome na posição correta e explique o porquê da correção.
 - a) Nos encontramos com os colegas da outra escola e seguimos todos juntos para a assembleia.
 - b) Não tenho certeza se cumprimentei-as.
 - c) Nunca consideraram-no um possível aliado.
 - d) Com a mudança na lei, se garante uma importante proteção ao meio ambiente.
 - e) O vírus geralmente penetra em um nervo do paciente, onde aloja-se e fica latente.

Esquemas

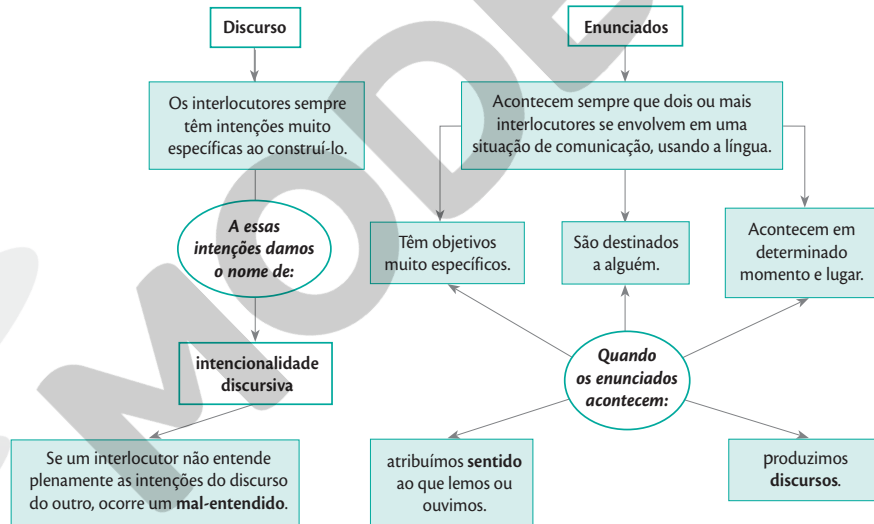
Linguagem



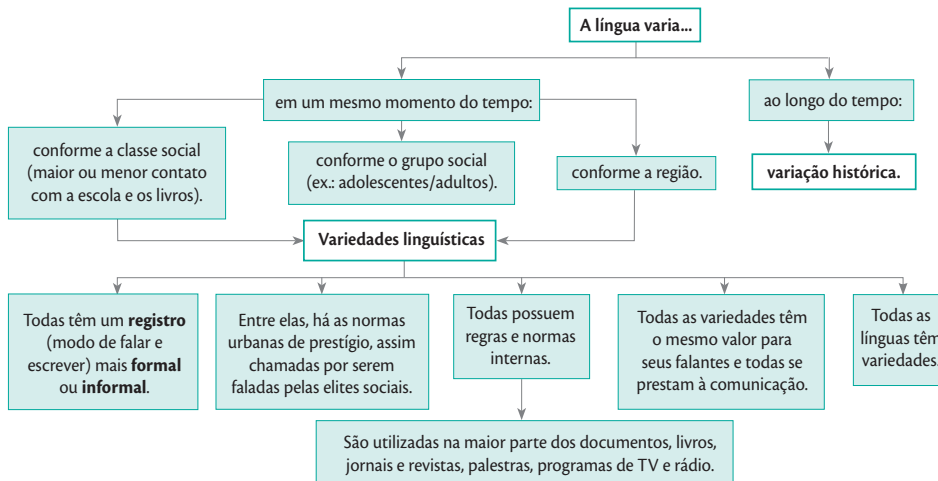
Língua



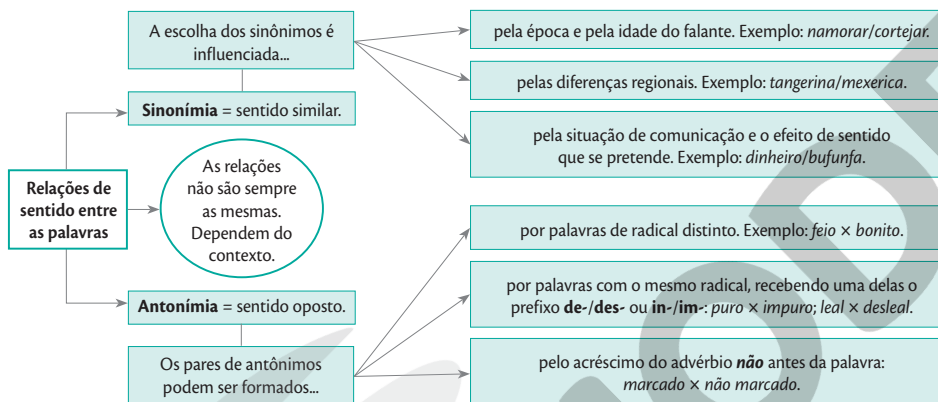
Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido



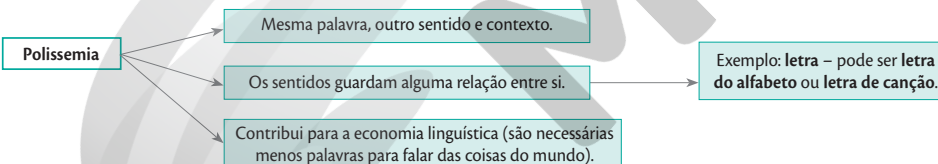
Variedades linguísticas



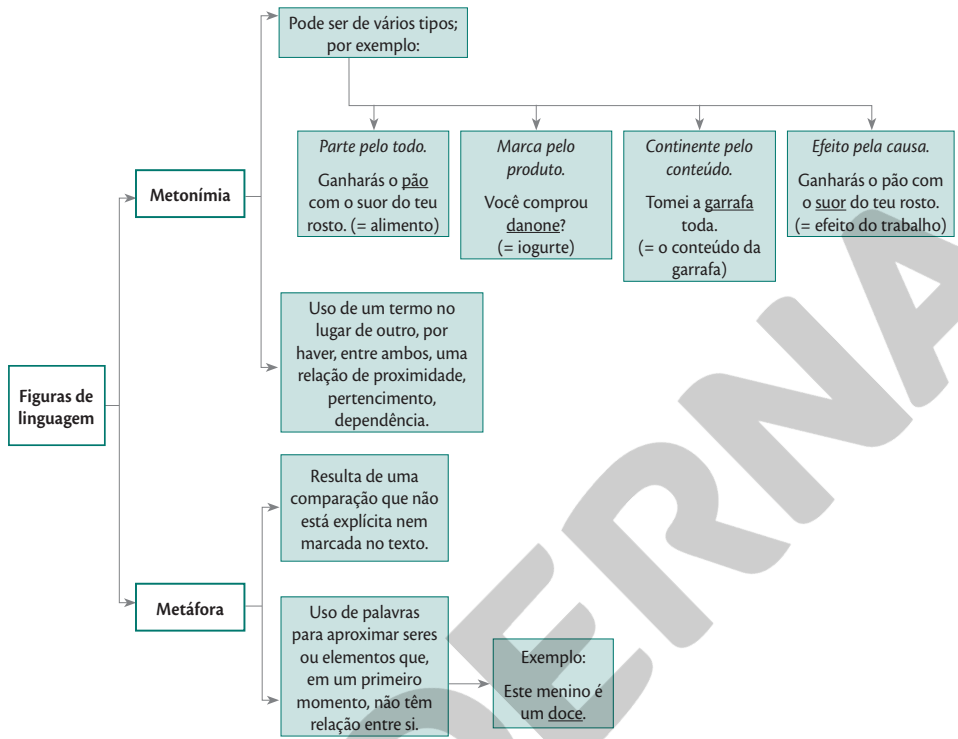
Sinonímia e antonímia



Polissemia

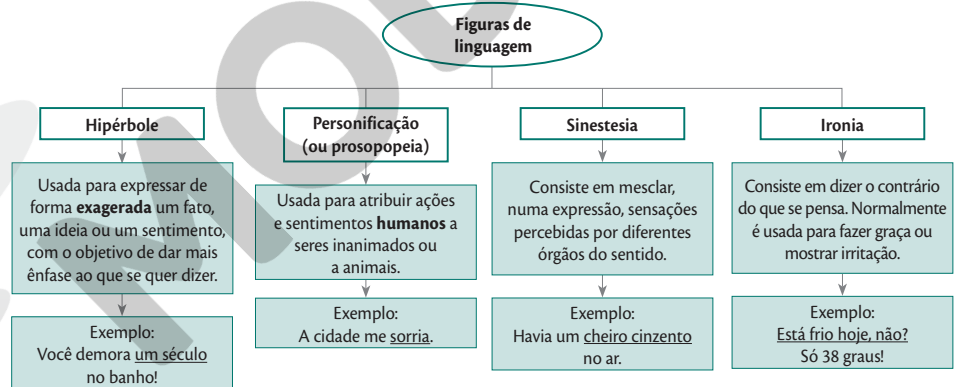


Figuras de linguagem I: metáfora e metonímia

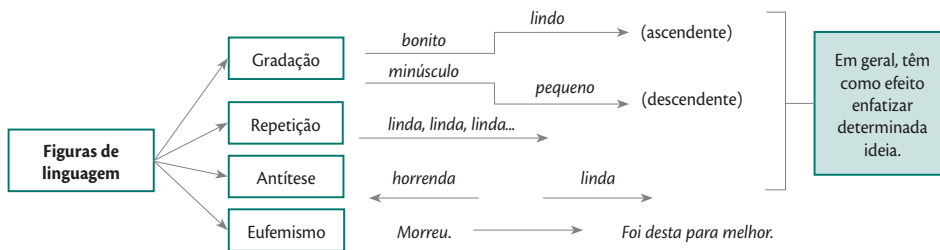


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

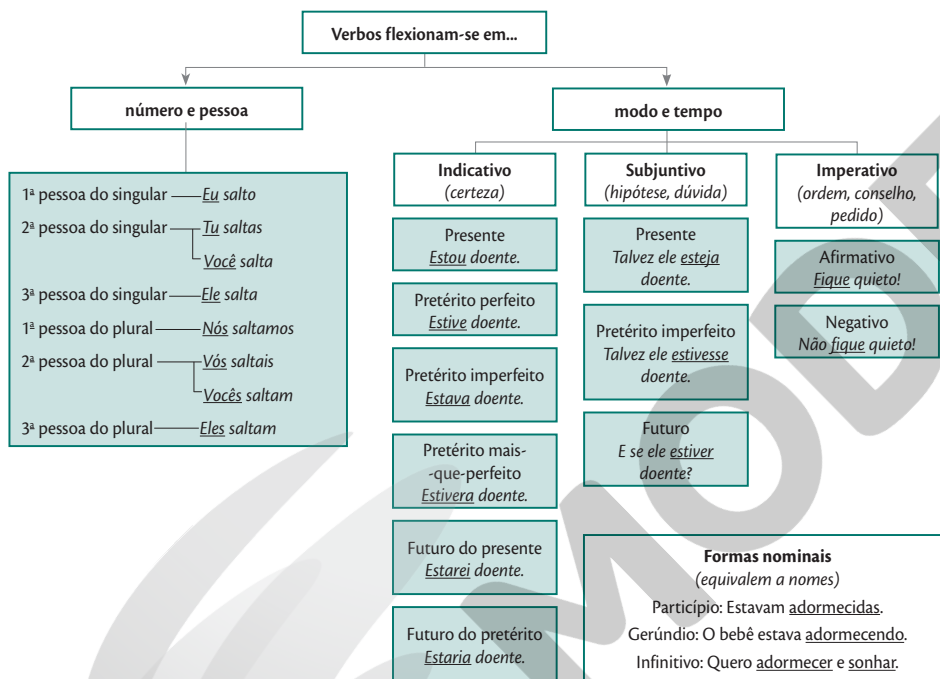
Figuras de linguagem II: hipérbole, personificação, sinestesia e ironia



Figuras de linguagem III: gradação, repetição, antítese e eufemismo

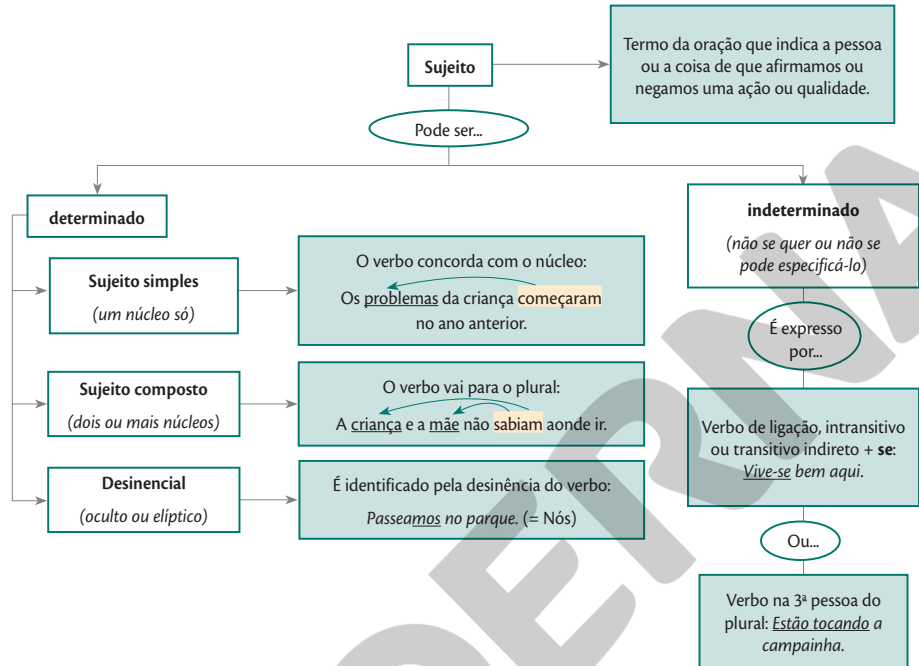


Flexão dos verbos

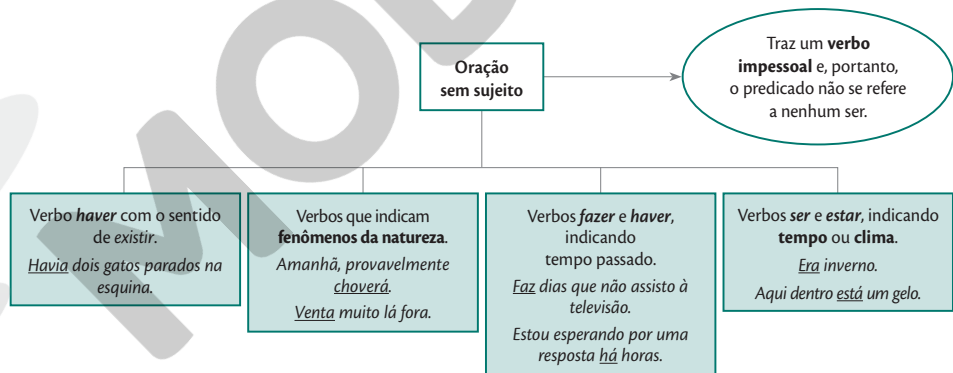


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

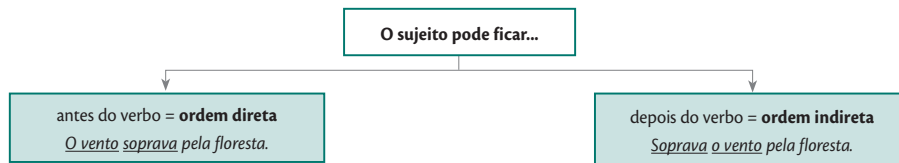
**Termos que aparecem na construção da oração:
o sujeito e sua relação com o verbo**



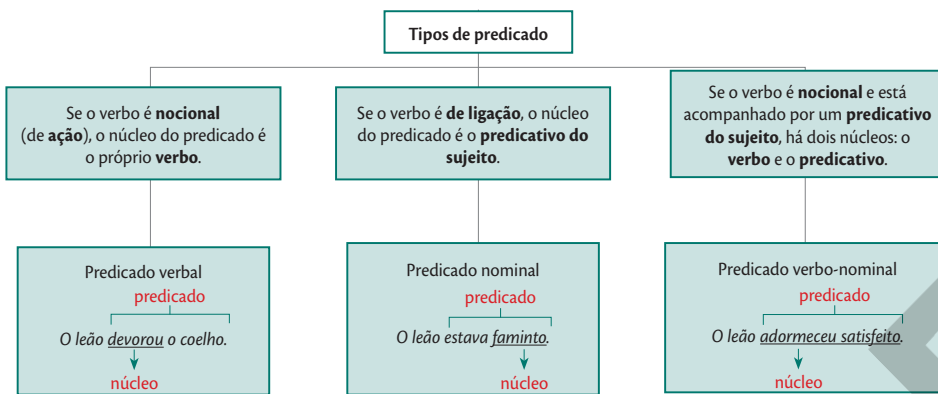
Oração sem sujeito



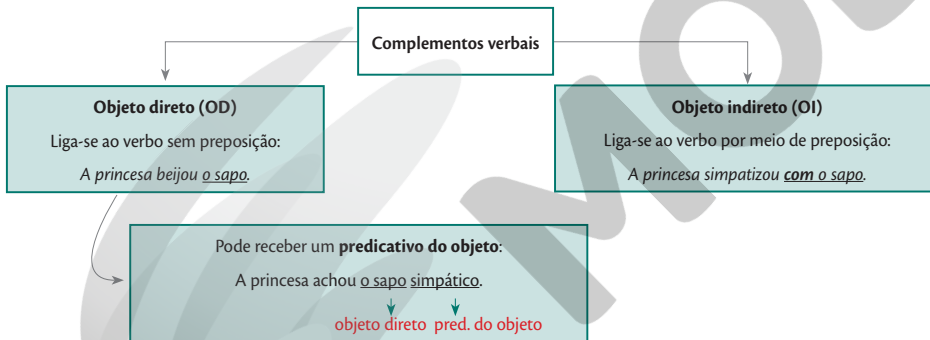
A posição do sujeito na frase



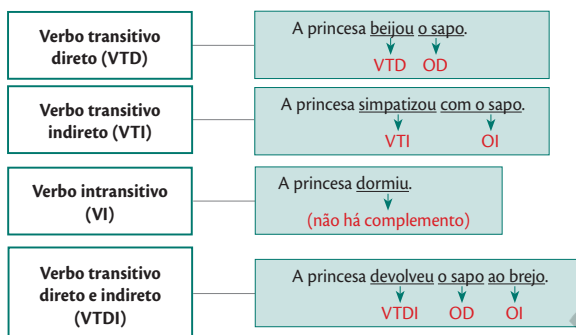
Termos que aparecem na construção da oração: o predicado



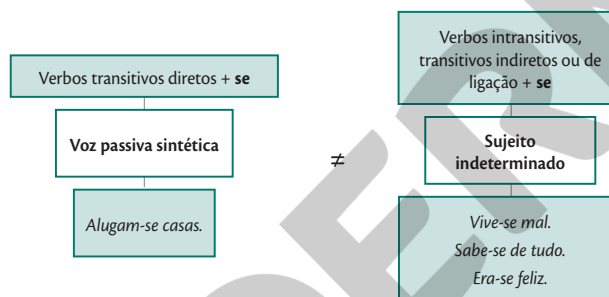
Termos que aparecem na construção da oração: complementos verbais



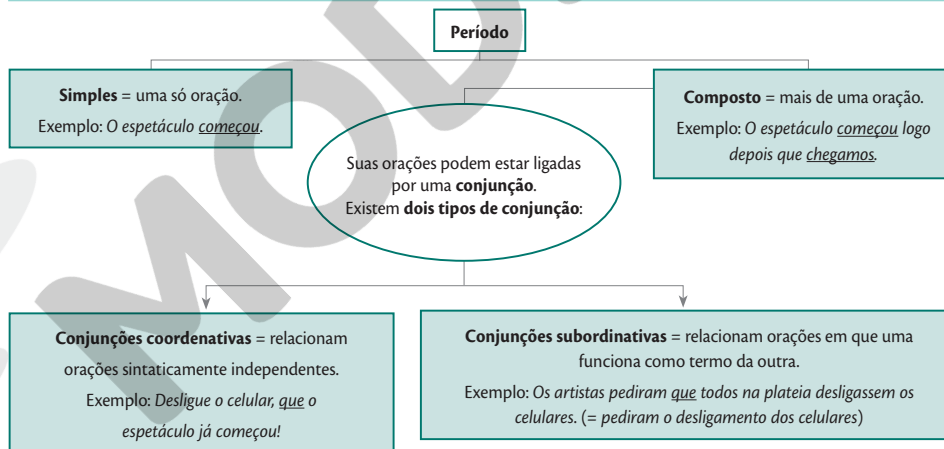
Transitividade dos verbos



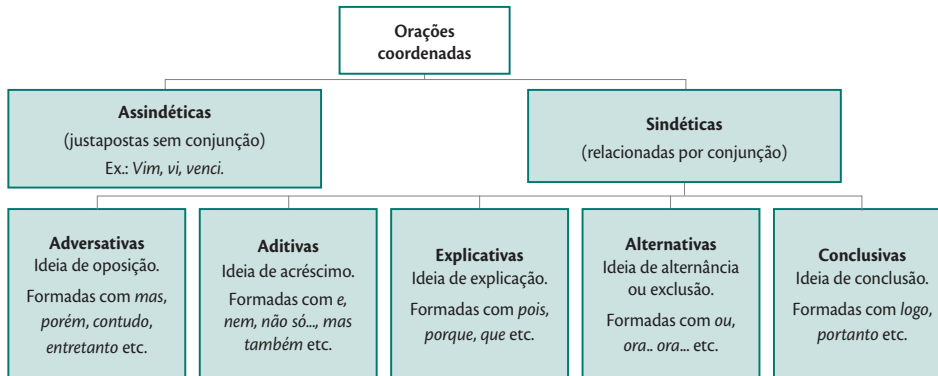
Voz passiva × sujeito indeterminado



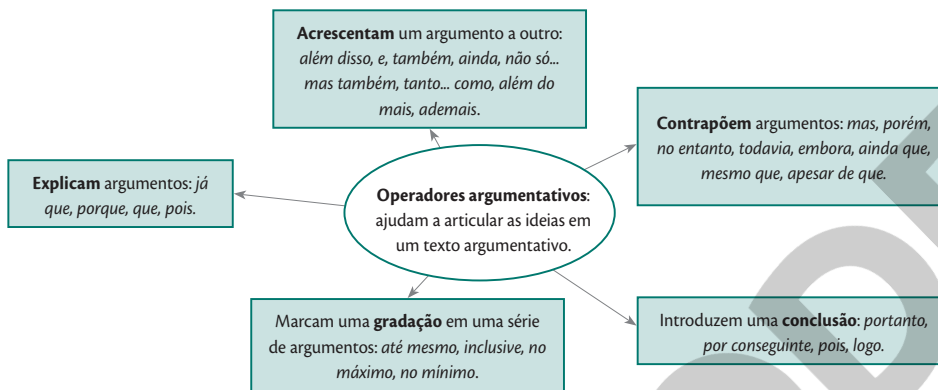
Período simples e período composto



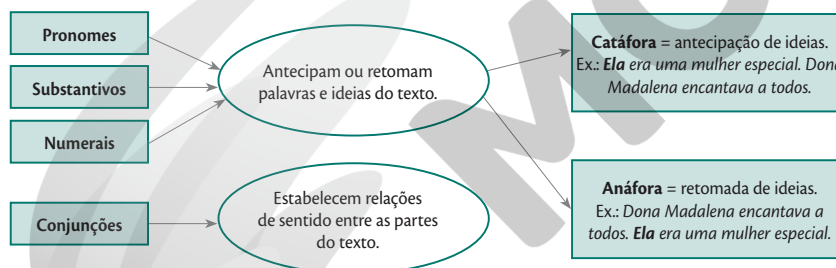
Período composto por coordenação



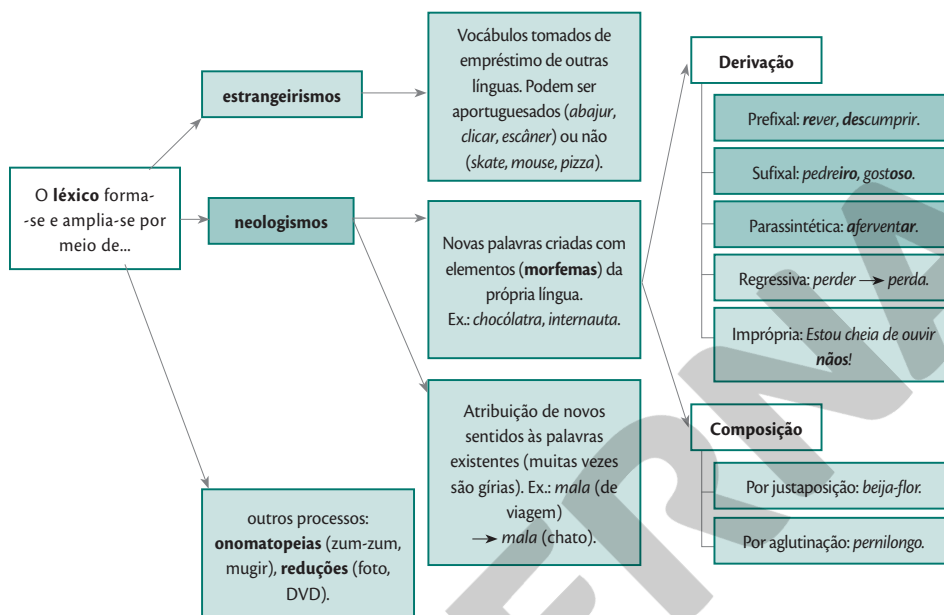
Operadores argumentativos



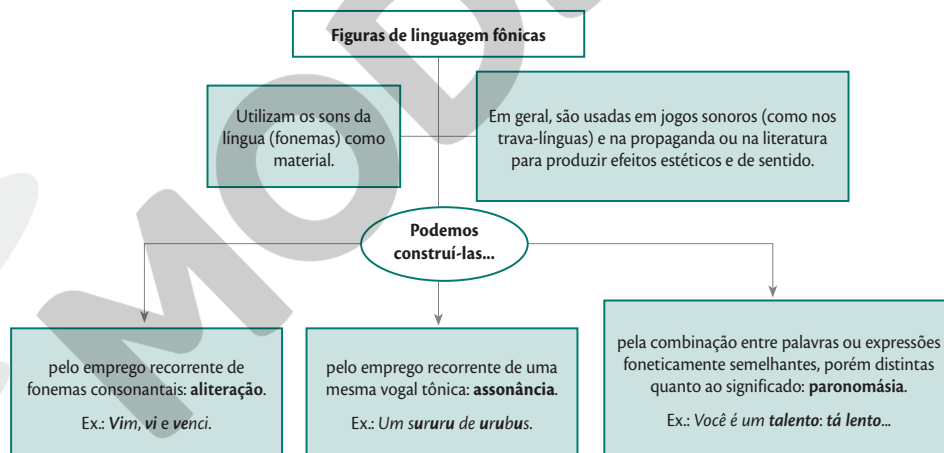
Coesão textual e classes de palavras



Formação e significação de palavras na nossa língua

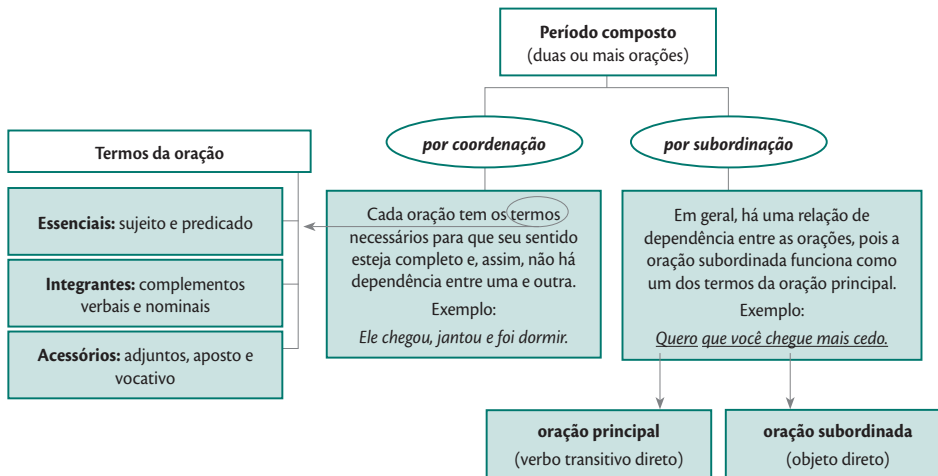


Figuras de linguagem fônica: aliteração, assonância e paronomásia

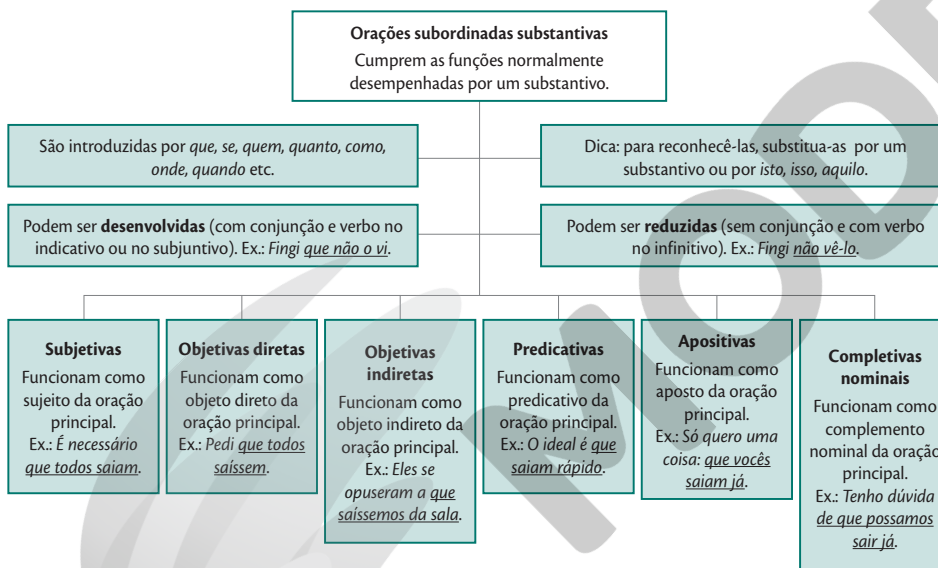


Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

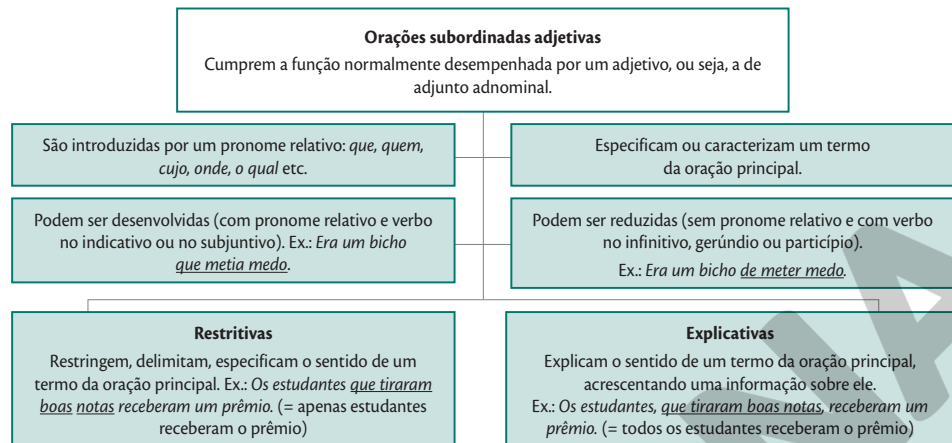
Período composto por subordinação



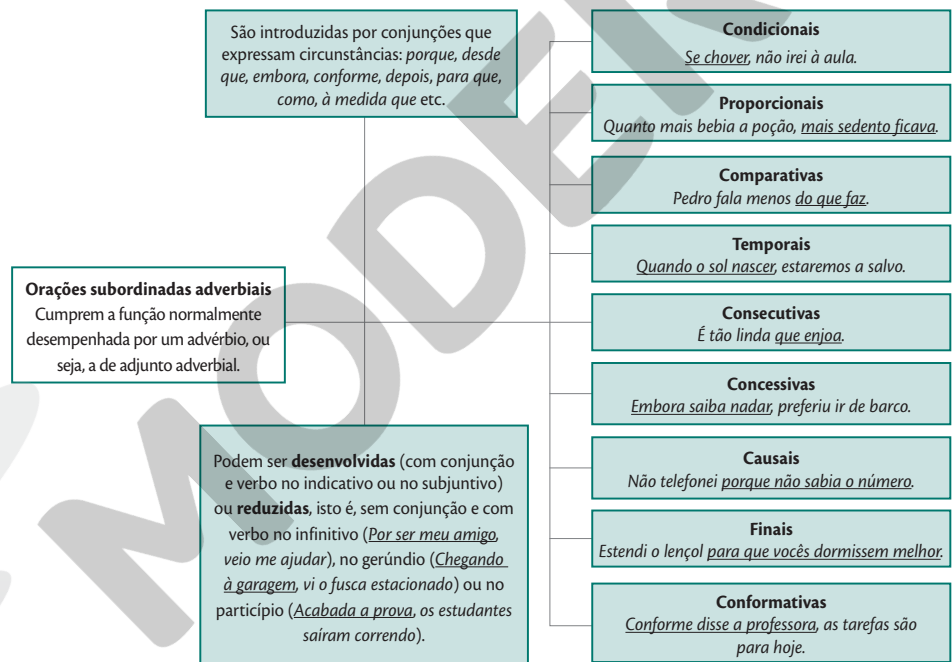
Orações subordinadas substantivas



Orações subordinadas adjetivas



Orações subordinadas adverbiais



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Referências impressas

CUTI. **Batuque de tocaia**. São Paulo: Editora do Autor, 1982.

Os poemas de Cuti (pseudônimo de Luiz Silva) não apenas tematizam a experiência afro-brasileira, mas também buscam reproduzir ritmos culturais, como o batuque, por muito tempo esquecidos ou preteridos por formas e modelos europeus. Em seus versos vem à tona “A palavra negro”, que carrega “a cura do medo / do nosso país”.

ENCICLOPÉDIA do Estudante: Religiões e Culturas. v. 18. São Paulo: Moderna, 2008.

Volume dedicado a religiões e crenças da **Enciclopédia do Estudante**, publicação com 20 volumes, com textos em linguagem jornalística para tornar os temas mais acessíveis aos jovens.

ESOPO. **200 fábulas de Esopo**. Tradução: Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Ao grego Esopo, cuja existência histórica é incerta, atribui-se a invenção do gênero literário fábula. São histórias alegóricas, em sua maioria protagonizadas por animais, com função moralizante. Nelas, figuram normas de conduta e tipos sociais, para recomendar aos leitores a melhor forma de agir ou instruir sobre as consequências de suas ações.

GRIBEL, Christiane. **Com a pulga atrás da orelha**: e outras coisas que os adultos dizem quando querem dizer uma coisa totalmente diferente. São Paulo: Salamandra, 2003.

Partindo de expressões cotidianas, como a do título, a autora brinca com o sentido das palavras, tanto denotativo quanto conotativo, sem deixar de esclarecê-lo. As ilustrações, de Ivan Zigg, são traduções literais das expressões, seguidas de um texto explicativo.

LIMA, Jorge de. **Poesia completa**. Organização: Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

Volume único com toda a poesia de Jorge de Lima, poeta alagoano do Modernismo brasileiro. Sua obra é atravessada por motivos religiosos, imagens surrealistas e experimentação verbal, com grande domínio das formas clássicas, como o soneto. Destaca-se “Invenção de Orfeu”, longo poema, de caráter épico, dividido em dez cantos e composto de múltiplas formas poéticas. Dialogando com outros poemas épicos, como **Os lusíadas**, de Camões, e **Eneida**, de Virgílio, o tema é a própria composição do poema, centrada na metáfora da ilha, lugar mítico onde se projetam as idealizações do poeta.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

O autor, intelectual africano e professor do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, busca dar conta das diversidades étnica, cultural e linguística do continente africano, ainda que defenda alguma unidade, ou seja, uma africanidade de base. Com isso, discute o tráfico de escravizados e a escravização propriamente dita e descreve as contribuições dos africanos para a formação do Brasil. Acompanha o livro um glossário com conceitos específicos da história africana.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. **Infância de faces negras**: a criança escrava brasileira no século XIX. 1993. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

Dissertação de mestrado em História Social que tem como tema a criança negra escravizada no Brasil, com foco na análise de seu cotidiano.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Dirigindo-se a seu filho, Amador – e, por consequência, a todos os jovens e adolescentes –, o escritor e filósofo espanhol Fernando Savater se propõe a falar de ética de um modo pessoal e prático. Partindo da premissa de que a reflexão moral não é um assunto de especialistas, mas “parte essencial de qualquer educação digna desse nome”, o autor começa definindo ética como o “saber-viver, ou arte de viver”.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno**. Adaptação: Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2006.

Está entre as peças mais famosas do dramaturgo português Gil Vicente. Nessa sátira social, margeiam um rio duas barcas: uma é conduzida pelo Diabo e tem como destino o inferno; a outra, por um anjo, a caminho do paraíso. Representando tipos sociais – como falsos religiosos, magistrados corruptos e nobres arrogantes, entre outros –, as almas se aproximam e conversam com os barqueiros. Além da crítica social, o objetivo é ético, ou seja, inspirar a reflexão e a conduta do público. Essa edição vem acompanhada de uma adaptação, para o português contemporâneo, do texto original, pontuado de palavras e expressões arcaicas.

VICENTE, Gil; FERREIRA, Laudo. **Auto da barca do inferno**. Peirópolis: São Paulo, 2011.

Transposição da peça de Gil Vicente, de 1517, para a linguagem de HQ pelo quadrinista Laudo Ferreira. O ilustrador procurou imprimir, na figura do Diabo, traços sarcásticos, mas também ridículos, de bufão. A produção contou com a consultoria literária do professor Maurício Soares Filho.

VIEIRA, Alice. **Meia hora para mudar a minha vida**. São Paulo: Peirópolis, 2014.

Escritora portuguesa, Alice Vieira reúne, nesse romance infantojuvenil, a obra do dramaturgo português Gil Vicente, **Auto da feira**, e uma música da cantora e compositora brasileira Adriana Calcanhotto, “Vambora” (da qual é retirado o verso que dá nome ao livro), para contar a história de Branca, uma adolescente que nasceu nos bastidores de um palco de teatro.

WAGONER, Kathy. **365 beijos para mães queridas**. São Paulo: Publifolha, 2003.

Reunião de frases – seja de autores conhecidos, como Charles Dickens, Victor Hugo e Marcel Proust, seja da chamada sabedoria popular –, tendo como tema a maternidade e o relacionamento entre mães e filhos.

Referências digitais

Africanias. Disponível em <http://africaniasufrj.com.br/>.

O Grupo de Pesquisa Africanias UFRJ reúne pesquisadores, de áreas e instituições diversas, para investigar a música vocal brasileira, e estuda a prosódia do português brasileiro na música. O nome do grupo deriva de um conceito explicitado pela etnolinguista Yeda Pessoa de Castro: “O termo africania designa o legado linguístico-cultural negroafricano nas Américas e no Caribe”.

Beiras. Disponível em: <https://beirasdagua.org.br/>.

Site do projeto Beiras, “acervo colaborativo de conteúdo audiovisual conectado pelas águas do Rio São Francisco”, ou seja, são realizados na geografia que compõe a rede hidrográfica do rio, território que abrange cinco estados brasileiros. Um dos objetivos do projeto é sistematizar e organizar a produção artística e intelectual da região, além de agregar iniciativas populares, ONGs, pesquisadores e instituições.

Brainstorm9. Disponível em: <https://www.b9.com.br/>.

Lançado em 2002, o *site* produz conteúdo sobre criatividade, comunicação, cultura, inovação e negócios. Está sediado em São Paulo. Atualmente, também atua na criação de uma série de *podcasts*, entre eles o **Braincast**, semanal, com conversas sobre cultura digital, comportamento, inovação e negócios.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: 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 da juventude. No entanto, para atingir seus objetivos, precisa ser posto em prática.

Ciência Hoje. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/>.

Em versão impressa e digital, a revista é publicada pelo Instituto Ciência Hoje, organização privada e sem fins lucrativos voltada à divulgação científica. Seu conteúdo tem sido validado pela comunidade científica, além de contar, em sua equipe editorial, com pesquisadores de universidades brasileiras. Foi fundada em 1982 e tem circulação mensal.

Deutsche Welle Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/>.

Versão brasileira do portal de notícias **Deutsche Welle**, empresa pública de radiodifusão da Alemanha, com sedes em Bonn e Berlim. No ar desde 1953, transmite programação radiofônica e televisiva. Publica notícias e análises sobre questões em debate no Brasil e no mundo.

Eduardo Srur. Disponível em: <https://www.eduardosrur.com.br/>.

Página do artista visual Eduardo Srur, que iniciou sua carreira na pintura e tem produzido intervenções urbanas, a maioria delas na cidade de São Paulo. Em suas obras, o espaço público é utilizado para discutir questões ambientais e das metrópoles, inserindo a arte no cotidiano da sociedade. Além disso, tem palestrado em escolas e eventos como TED para explicar seu trabalho.

Estado de Minas. Disponível em: <https://www.em.com.br/>.

Trata-se de um dos principais jornais em circulação no país e um dos mais importantes no estado de Minas Gerais. Sua publicação começou em 1928 e hoje conta com as versões impressa e digital.

Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>.

A **Folha de S.Paulo** é o segundo maior jornal em circulação no Brasil, com sede na cidade de São Paulo. Uma das colunas de mais destaque do jornal é a Tendências/Debates, que apresenta sempre dois artigos de opinião divergentes sobre temas polêmicos. Fundada em 1921, dirigia-se principalmente aos trabalhadores urbanos de então, fazendo oposição à linha editorial do principal jornal da cidade, representante das elites rurais.

G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/>.

O **G1** é um portal de notícias do Grupo Globo. Produz reportagens, mas parte de seu conteúdo também procede de canais afiliados a TV Globo, Agência Estado, The New York Times, Reuters, entre outros veículos jornalísticos.

Itatiaia. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/>.

Site da rádio mineira **Itatiaia**, fundada em 1952, voltada a jornalismo, esportes, prestação de serviços e entretenimento. É possível ouvir a transmissão diretamente do *site*, que também publica notícias sobre Minas Gerais, Brasil e 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 os resultados da produção científica e cultural das várias unidades que compõem a Universidade de São Paulo.

Minha Vida. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/>.

Portal que publica artigos e notícias sobre saúde e bem-estar, com a colaboração de médicos e especialistas da área de saúde. É um *site* do grupo francês Webedia, também proprietário do **AdoroCinema** e **TudoGostoso**, entre outros. São seis as suas principais editorias: Saúde, Alimentação, Beleza, Fitness, Família e Bem-Estar. Também disponibiliza um espaço para perguntas dirigidas a profissionais de saúde.

Mobilidade Estadão. Disponível em: <https://mobilidade.estadao.com.br/>.

Caderno semanal, além de *site* de notícias, de **O Estado de S. Paulo**. Veicula notícias, nacionais e internacionais, sobre mobilidade urbana. As notícias encontram-se organizadas por tipo de transporte: a pé, bicicleta, carro, ônibus etc. E há uma editoria voltada a pessoas com deficiência (PcD).

Museu Afro Brasil. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>.

Site do **Museu Afro Brasil**, instituição pública subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e administrada pela Associação Museu Afro Brasil. Localiza-se no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Abriga mais de 6 mil obras de arte, além de documentos e peças etnológicas, produzidas desde o século XVIII. No *site* é possível acessar o Acervo Digital, que reúne parte do acervo físico do museu.

O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/>.

Jornal fundado em 1875, **O Estado de S. Paulo** está entre os mais importantes jornais do Brasil. Conta com colunistas famosos, como Luis Fernando Veríssimo e Ignácio de Loyola Brandão. Em <https://acervo.estadao.com.br/>, encontra-se o acervo completo de suas edições anteriores desde a primeira, quando ainda se chamava **A Província de São Paulo**. A aba "Páginas da História" destaca eventos marcantes da história nacional, como o tricampeonato brasileiro na Copa de 1970, o assassinato de Carlos Lamarca ou o incêndio no Edifício Andraus; e da história mundial, como o Massacre de Munique, em 1972, ou a Revolução dos Cravos, em Portugal, em 1974.

Omelete. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/>.

Portal de cultura *pop* brasileiro, lançado em 2000, com conteúdo inicialmente voltado aos fãs de quadrinhos. Atualmente, além de conteúdo relacionado a quadrinhos, publica notícias e resenhas de filmes, séries e música. Também há matérias sobre celebridades e curiosidades.

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.

Porvir. Disponível em: <http://porvir.org/>.

Plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais, em atividade desde 2012. Produz reportagens sobre tendências educacionais, veicula notícias e desenvolve recursos multimídia também sobre conteúdo ligado à educação. Estes últimos são chamados “Guias Temáticos”, com foco na formação de empreendedores sociais, organizados sob os seguintes temas: Personalização, Socioemocionais, Tecnologia, Educação mão na massa e Participação do estudante.

Povos Indígenas no Brasil Mirim. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/>.

Criado a partir do *site Povos Indígenas no Brasil* (<https://pib.socioambiental.org/>), disponibiliza material para pesquisa escolar – portanto, em linguagem voltada ao público infantojuvenil – com o objetivo de apresentar a diversidade dos povos indígenas e despertar o interesse em suas culturas. É uma iniciativa do Instituto Socioambiental (ISA), organização da sociedade civil de interesse público, fundada em 1994, que se dedica a defender bens e direitos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos indígenas e tradicionais.

Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health.

Disponível em: <https://acervomais.com.br/>.

Revista científica, em formato eletrônico e de acesso livre, com periodicidade quinzenal. Publica artigos da área da saúde avaliados por uma comissão editorial formada de pesquisadores de universidades brasileiras.

Revista PUC-RS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/>.

Editada pela Assessoria de Comunicação e Marketing da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tem mais de quatro décadas de existência. Publica matérias sobre ciências, educação e tecnologia, além de entrevistas e perfis, e de ações e notícias da universidade. Boa parte das edições anteriores está disponível em PDF para *download*.

Revista Recreio. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/>.

Procurando combinar educação e diversão, a publicação é voltada para crianças e adolescentes, e já teve edição impressa – com curiosidades, quadinhos, testes e piadas. Hoje conta apenas com um *site*, com conteúdos sobre história, natureza, ciência, entre outros.

Ricardo Setti. Disponível em: <http://www.ricardosetti.com/>.

Site do jornalista Ricardo Setti, que já trabalhou nos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*, além das revistas *IstoÉ*, *Veja* e *Playboy*, tendo chefiado a redação de algumas dessas publicações. Seu *site* reúne algumas de suas matérias publicadas em diversos veículos de comunicação.

Saúde em Debate. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/>.

Criada em 1976, é uma publicação do Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (Cebes), voltada a políticas públicas na área da saúde. Sua periodicidade é trimestral: março, junho, setembro e dezembro. Tem versões impressa e digital. O Cebes é uma instituição civil, sem fins lucrativos, que luta pela defesa dos direitos sociais, em particular o direito universal à saúde.

SCLIAR, Moacyr. **O imaginário cotidiano.** São Paulo: Global, 2013. *E-book*.

Coletânea de crônicas do escritor gaúcho escritas a convite da **Folha de S.Paulo**, que propôs que ele escrevesse ficção baseada em notícias publicadas no jornal. A matéria-prima dos textos são indicações sumárias, como: o mercado da Bolsa deixando um operador neurótico, quatro pessoas feridas por balas perdidas, macacos famintos que invadem as cidades, homem preso por forjar o próprio sequestro, o jogador que queria direitos autorais sobre os seus gols.

Superinteressante. Disponível em: <https://super.abril.com.br/>.

Revista brasileira de divulgação científica e cultural, a **Superinteressante** é publicada pela Editora Abril desde 1987 e já foi uma das mais vendidas do país. A editoria “Livros” indica títulos, também de divulgação científica, com resenhas detalhadas.

Teatro da Cornucópia. Disponível em: <http://www.teatro-cornucopia.pt/>.

Site da companhia teatral portuguesa Teatro da Cornucópia, fundada em 1973, que encerrou suas atividades no fim de 2016. Estava sediada no Teatro do Bairro Alto, em Lisboa. Suas encenações incluíam autores clássicos, como Shakespeare e Molière; modernos, como Brecht e Genet; e contemporâneos, como Müller e Fassbinder.

TN Petróleo. Disponível em: <https://tnpetroleo.com.br/>.

Lançada em 1998, é a primeira revista brasileira especializada em tecnologia e negócios dos setores de petróleo e gás, produzida pela Benício Biz Editores. No *site* há artigos sobre temas como o emergente mercado de carbono, as mudanças climáticas e o agronegócio, além de notícias relacionadas ao mercado de geração de energia. Está disponível nos formatos impresso e digital.

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.

Vaza, Falsiane! Disponível em: <https://vazafalsiane.com>.

Trata-se de um curso *on-line* gratuito sobre *fake news*, com testes de conhecimento e, ao fim da jornada, a certificação de conclusão. São quatro módulos, totalizando 13 aulas: 1. Informação e desinformação: principais conceitos; 2. Identificar e combater *fake news*; 3. *Fake news* e política; e 4. Desinformação na pandemia e além. O curso foi idealizado por jornalistas e professores universitários.

VICENTE, Gil. **Auto da feira.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00112a.pdf>.

Nessa peça menos conhecida de Gil Vicente, Mercúrio, o deus do comércio, prepara uma feira na qual o Tempo e um Serafim montam uma loja para vender virtudes, enquanto o Diabo, na sua, oferece vícios; o cliente é Roma, que representa a Igreja, ou o papado. Trata-se de um exemplar de auto de moralidade, tipo medieval de encenação que transmite ensinamentos religiosos por meio de alegoria: a feira representa o mundo, e a mensagem apela à Igreja que “compre” do Serafim e resista às ofertas corruptoras do Diabo.

Acessos em: jun. 2022.



MODERNA



ISBN 978-85-16-13768-7



9 788516 137687