Thelma de Carvalho Guimarães

MODERNA EM AÇÃO

PORTUGUÊS

MANUAL DO PROFESSOR



VOLUME
I
ENSINO MÉDIO
1º ANO

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular:
Língua Portuguesa

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 - ENSINO MÉDIO
Código da coleção:
0002 P26 01 01 201 810

MODERNA

Thelma de Carvalho Guimarães

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharela em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo. Autora de livros didáticos.

MODERNA EM AÇÃO

PORTUGUÊS

VOLUME I

ENSINO MÉDIO – 1º ANO

Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular: Língua Portuguesa

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Edição executiva: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição de texto: Caio Maringoli Marabesi, Lygia Roncel, Glaucia Amaral
Assessoria técnico-pedagógica: Shirley Goulart
Assistência editorial: Elizangela Marques
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felippe, Elza Doring, Renato da Rocha, Rita Pereira, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro
Gerência de *design*, produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Bruno Tonel, Filipe Dias, Vinicius Rossignol
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Colagem digital: Paula Miranda Santos
Foto: Roman Samborskyi/Shutterstock; Yeti studio/Shutterstock
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Beatriz Akemi Shimabukuro
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Cristina Mota
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitosa, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Caio Maringoli Marabesi
Elaboração dos objetos digitais: Caio Maringoli Marabesi, Flávia Bosqueiro

---

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

Guimarães, Thelma de Carvalho
Moderna em ação português / Thelma de Carvalho Guimarães. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

1º ano : ensino médio : volume I.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.
ISBN 978-85-16-14063-2 (aluno)
ISBN 978-85-16-14064-9 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino médio) I. Título.

24-227736 CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino médio 469.07

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
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2024
Impresso no Brasil
1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Seja o protagonista!

O Ensino Médio mudou e está mais sintonizado com as vivências e os interesses dos jovens. Nesta obra, você encontrará atividades e práticas que buscam conversar com a sua realidade e com o uso que você já faz da Língua Portuguesa e de todas as linguagens.

Partiremos de textos e mídias que estão presentes em seu cotidiano – como *memes*, colagens, vídeos e *podcasts* – para desenvolver novas competências e habilidades. O objetivo é capacitá-lo para ser um leitor e um ouvinte/espectador mais crítico, principalmente de informações e opiniões que circulam no contexto digital.

Além disso, você vai ampliar seu repertório cultural ao apreciar obras das literaturas de diferentes países, principalmente da literatura brasileira. Acompanhadas de contextualizações e roteiros de análise, essas leituras vão ajudá-lo a explorar suas raízes culturais e a desenvolver seu senso estético. Lendo com autonomia, você ficará apto para aprender cada vez mais.

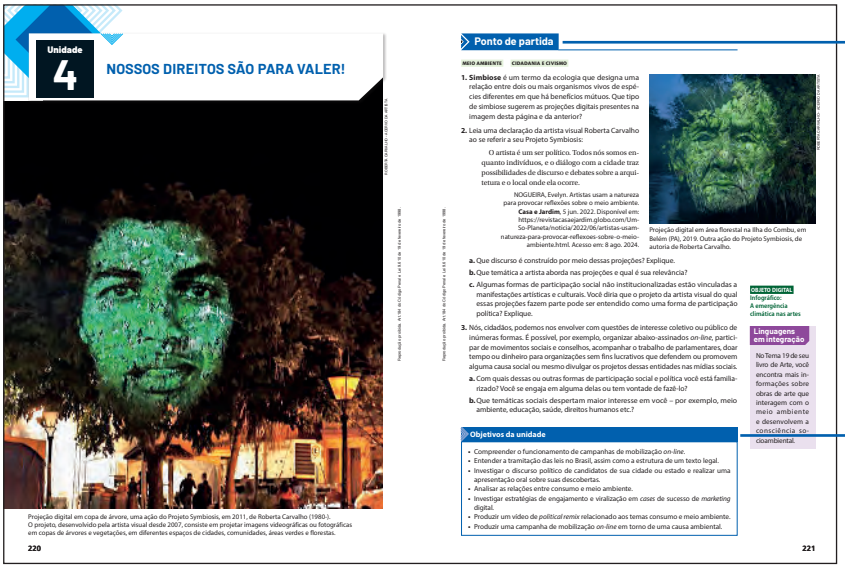
Esperamos que, ao terminar o estudo desta obra, você tenha construído aprendizagens que possam ajudá-lo a inserir-se no mercado de trabalho, a atuar de forma ética e responsável na sociedade e, em última instância, a realizar plenamente seu potencial.

Bons estudos!

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

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro está organizado em quatro unidades, cada uma delas composta de dois capítulos. Confira as seções que estruturam as unidades e os capítulos e seus objetivos.


Unidade 4
NOSSOS DIREITOS SÃO PARA VALER!
Projeção digital em copa de árvore, uma ação do Projeto Symbiosis, em 2011, de Roberta Carvalho (1980-). O projeto, desenvolvido pela artista visual desde 2007, consiste em projetar imagens videográficas ou fotográficas em copas de árvores e vegetações, em diferentes espaços de cidades, comunidades, áreas verdes e florestas.
220
Ponto de partida
MEIO AMBIENTE CIDADANIA E CIVISMO
1. Simbiose é um termo da ecologia que designa uma relação entre dois ou mais organismos vivos de espécies diferentes em que há benefícios mútuos. Que tipo de simbiose sugerem as projeções digitais presentes na imagem desta página e da anterior?
2. Leia uma declaração da artista visual Roberta Carvalho ao se referir a seu Projeto Symbiosis:
O artista é um ser político. Todos nós somos enquanto indivíduos, e o diálogo com a cidade traz possibilidades de discurso e debates sobre a arquitetura e o local onde ela ocorre.
NOGUEIRA, Evelyn. Artistas usam a natureza para provocar reflexões sobre o meio ambiente. Casa e Jardim, 5 jun. 2022. Disponível em: https://revistacasaejardim.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2022/06/artistas-usam-natureza-para-provocar-reflexoes-sobre-o-meio-ambiente.html. Acesso em: 8 ago. 2024.
a. Que discurso é construído por meio dessas projeções? Explique.
b. Que temática a artista aborda nas projeções e qual é sua relevância?
c. Algumas formas de participação social não institucionalizadas estão vinculadas a manifestações artísticas e culturais. Você diria que o projeto da artista visual do qual essas projeções fazem parte pode ser entendido como uma forma de participação política? Explique.
3. Nós, cidadãos, podemos nos envolver com questões de interesse coletivo ou público de inúmeras formas. É possível, por exemplo, organizar abaixo-assinados *on-line*, participar de movimentos sociais e conselhos, acompanhar o trabalho de parlamentares, doar tempo ou dinheiro para organizações sem fins lucrativos que defendem ou promovem alguma causa social ou mesmo divulgar os projetos dessas entidades nas mídias sociais.
a. Com quais dessas ou outras formas de participação social e política você está familiarizado? Você se engaja em alguma delas ou tem vontade de fazê-lo?
b. Que temáticas sociais despertam maior interesse em você – por exemplo, meio ambiente, educação, saúde, direitos humanos etc.?
Projeção digital em área florestal na Ilha do Combu, em Belém (PA), 2019. Outra ação do Projeto Symbiosis, de autoria de Roberta Carvalho.
OBJETO DIGITAL Infográfico: A emergência climática nas artes
Linguagens em integração
No Tema 19 de seu livro de Arte, você encontra mais informações sobre obras de arte que interagem com o meio ambiente e desenvolvem a consciência socioambiental.
Objetivos da unidade
- Compreender o funcionamento de campanhas de mobilização *on-line*.
- Entender a tramitação das leis no Brasil, assim como a estrutura de um texto legal.
- Investigar o discurso político de candidatos de sua cidade ou estado e realizar uma apresentação oral sobre suas descobertas.
- Analisar as relações entre consumo e meio ambiente.
- Investigar estratégias de engajamento e viralização em *cases* de sucesso de *marketing* digital.
- Produzir um vídeo de *political remix* relacionado aos temas consumo e meio ambiente.
- Produzir uma campanha de mobilização *on-line* em torno de uma causa ambiental.
221

Ponto de partida

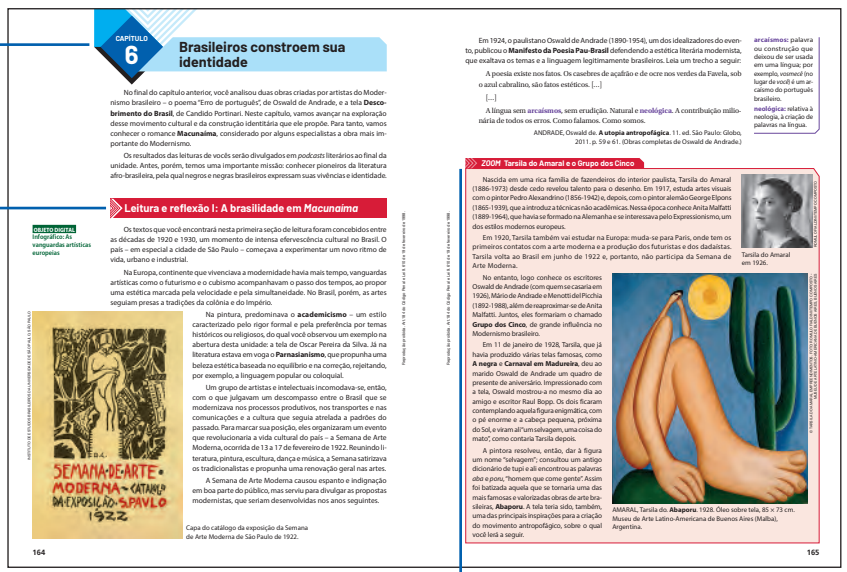
Esse boxe propõe um roteiro para vocês discutirem a imagem da abertura e a relacionarem com os conhecimentos que trazem do Ensino Fundamental e de suas próprias experiências de vida.

Objetivos da unidade

Esse boxe mostra seus objetivos de aprendizagem. Fique de olho nessas metas: elas serão retomadas ao fim da unidade, para que você avalie em que medida conseguiu atingi-las.

Abertura de unidade

A abertura de cada unidade traz um texto multissemiótico – isto é, um texto que produz sentidos por meio de diferentes linguagens. Esse texto vai disparar suas primeiras reflexões sobre os temas da unidade.


CAPÍTULO 6
Brasileiros constroem sua identidade
No final do capítulo anterior, você analisou duas obras criadas por artistas do Modernismo brasileiro – o poema "Eros de português", de Oswald de Andrade, e a tela **Descobrimento do Brasil**, de Candido Portinari. Neste capítulo, vamos avançar na exploração desse movimento cultural e da construção identitária que ele propõe. Para tanto, vamos conhecer o romance **Macunaíma**, considerado por alguns especialistas a obra mais importante do Modernismo.
Os resultados das leituras de vocês serão divulgados em *podcasts* literários ao final da unidade. Antes, porém, temos uma importante missão: conhecer pioneiros da literatura afro-brasileira, pela qual negros e negras brasileiros expressam suas vivências e identidade.
Leitura e reflexão I: A brasilidade em *Macunaíma*
OBJETO DIGITAL Infográfico: As vanguardas artísticas europeias
Os textos que você encontrará nesta primeira seção de leitura foram concebidos entre as décadas de 1920 e 1930, um momento de intensa efervescência cultural no Brasil. O país – em especial a cidade de São Paulo – começava a experimentar um novo ritmo de vida, urbano e industrial.
Na Europa, continente que vivenciava a modernidade havia mais tempo, vanguardas artísticas como o futurismo e o cubismo acompanhavam o passo dos tempos, ao propor uma estética marcada pela velocidade e pela simultaneidade. No Brasil, porém, as artes seguiam presas a tradições da colônia e do Império.
Na pintura, predominava o **academicismo** – um estilo caracterizado pelo rigor formal e pela preferência por temas históricos ou religiosos, do qual você observou um exemplo na abertura desta unidade: a tela de Oscar Pereira da Silva. Já na literatura estava em voga o **Parnasianismo**, que propunha uma beleza estética baseada no equilíbrio e na correção, rejeitando, por exemplo, a linguagem popular ou coloquial.
Um grupo de artistas e intelectuais incomodava-se, então, com o que julgavam um descompasso entre o Brasil que se modernizava nos processos produtivos, nos transportes e nas comunicações e a cultura que seguia atrelada a padrões do passado. Para marcar sua posição, eles organizaram um evento que revolucionaria a vida cultural do país – a Semana de Arte Moderna, ocorrida de 13 a 17 de fevereiro de 1922. Reunindo literatura, pintura, escultura, dança e música, a Semana satirizava os tradicionalistas e propunha uma renovação geral nas artes.
A Semana de Arte Moderna causou espanto e indignação em boa parte do público, mas serviu para divulgar as propostas modernistas, que seriam desenvolvidas nos anos seguintes.
Capa do catálogo da exposição da Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922.
164
Em 1924, o paulistano Oswald de Andrade (1890-1954), um dos idealizadores do evento, publicou o **Manifesto da Poesia Pau-Brasil** defendendo a estética literária modernista, que exaltava os temas e a linguagem legitimamente brasileiros. Leia um trecho a seguir:
A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos. [...]
[...]
A língua sem **arcaísmos**, sem erudição. Natural e **neológica**. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.
ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 59 e 61. (Obras completas de Oswald de Andrade.)
arcaísmos: palavra ou construção que deixou de ser usada em uma língua; por exemplo, *vosmecê* (no lugar de você) é um arcaísmo do português brasileiro.
neológica: relativa à neologia, à criação de palavras na língua.
ZOOM Tarsila do Amaral e o Grupo dos Cinco
Nascida em uma rica família de fazendeiros do interior paulista, Tarsila do Amaral (1886-1973) desde cedo revelou talento para o desenho. Em 1917, estuda artes visuais com o pintor Pedro Alexandrino (1856-1942) e, depois, com o pintor alemão George Elpons (1865-1939), que a introduz a técnicas não acadêmicas. Nessa época conhece Anita Malfatti (1889-1964), que havia se formado na Alemanha e se interessava pelo Expressionismo, um dos estilos modernos europeus.
Em 1920, Tarsila também vai estudar na Europa: muda-se para Paris, onde tem os primeiros contatos com a arte moderna e a produção dos futuristas e dos dadaístas. Tarsila volta ao Brasil em junho de 1922 e, portanto, não participa da Semana de Arte Moderna.
Tarsila do Amaral em 1926.
No entanto, logo conhece os escritores Oswald de Andrade (com quem se casaria em 1926), Mário de Andrade e Menotti del Picchia (1892-1988), além de reaproximar-se de Anita Malfatti. Juntos, eles formariam o chamado **Grupo dos Cinco**, de grande influência no Modernismo brasileiro.
Em 11 de janeiro de 1928, Tarsila, que já havia produzido várias telas famosas, como **A negra** e **Carnaval em Madureira**, deu ao marido Oswald de Andrade um quadro de presente de aniversário. Impressionado com a tela, Oswald mostrou-a no mesmo dia ao amigo e escritor Raul Bopp. Os dois ficaram contemplando aquela figura enigmática, com o pé enorme e a cabeça pequena, próxima do Sol, e viram ali "um selvagem, uma coisa do mato", como contaria Tarsila depois.
A pintora resolveu, então, dar à figura um nome "selvagem"; consultou um antigo dicionário de tupi e ali encontrou as palavras *aba* e *poru*, "homem que come gente". Assim foi batizada aquela que se tornaria uma das mais famosas e valorizadas obras de arte brasileiras, **Abaporu**. A tela teria sido, também, uma das principais inspirações para a criação do movimento antropofágico, sobre o qual você lerá a seguir.
AMARAL, Tarsila do. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela, 85 × 73 cm. Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (Malba), Argentina.
165

Capítulo

Há dois capítulos por unidade, estruturados de modo similar, porém com o acréscimo da seção **Gramática e expressividade** no segundo deles.

Leitura e reflexão

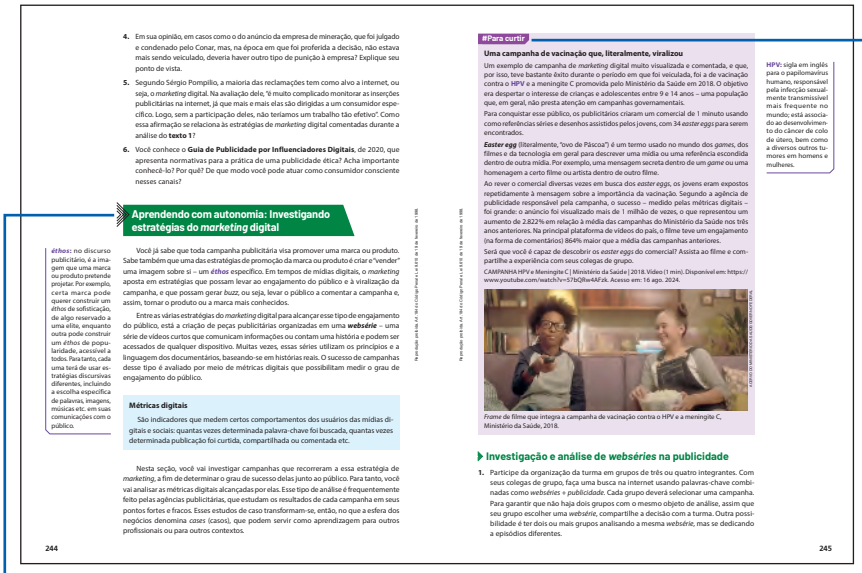
Nessa seção, você encontrará textos de diferentes gêneros, contextualizados e acompanhados de atividades. A leitura desses textos – que também podem ser multissemióticos – vai ajudá-lo a construir conhecimentos para atingir os objetivos da unidade.

ZOOM

Nesse boxe você encontra a biografia dos autores e das autoras dos textos analisados. Também pode haver explicações sobre a escola literária em que a obra se insere ou outros detalhes importantes para seu estudo.

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

Cuide bem deste livro para que outros colegas possam estudar com ele. Lembre-se de fazer anotações e escrever as respostas no caderno.



4. Em sua opinião, em casos como o do anúncio da empresa de mineração, que foi julgado e condenado pelo Conar, mas, na época em que foi proferida a decisão, não estava mais sendo veiculado, deveria haver outro tipo de punição à empresa? Explique seu ponto de vista.
5. Segundo Sérgio Pompilio, a maioria das reclamações tem como alvo a internet, ou seja, o *marketing* digital. Na avaliação dele, "é muito complicado monitorar as inserções publicitárias na internet, já que mais e mais elas são dirigidas a um consumidor específico. Logo, sem a participação deles, não teríamos um trabalho tão efetivo". Como essa afirmação se relaciona às estratégias de *marketing* digital comentadas durante a análise do **texto 1**?
6. Você conhece o **Guia de Publicidade por Influenciadores Digitais**, de 2020, que apresenta normativas para a prática de uma publicidade ética? Acha importante conhecê-lo? Por quê? De que modo você pode atuar como consumidor consciente nesses canais?

Aprendendo com autonomia: Investigando estratégias do *marketing* digital

éthos: no discurso publicitário, é a imagem que uma marca ou produto pretende projetar. Por exemplo, certa marca pode querer construir um *éthos* de sofisticação, de algo reservado a uma elite, enquanto outra pode construir um *éthos* de popularidade, acessível a todos. Para tanto, cada uma terá de usar estratégias discursivas diferentes, incluindo a escolha específica de palavras, imagens, músicas etc. em suas comunicações com o público.

Você já sabe que toda campanha publicitária visa promover uma marca ou produto. Sabe também que uma das estratégias de promoção da marca ou produto é criar o "vender" uma imagem sobre si – um *éthos* específico. Em tempos de mídias digitais, o *marketing* aposta em estratégias que possam levar ao engajamento do público e à viralização da campanha, e que possam gerar *buzz*, ou seja, levar o público a comentar a campanha e, assim, tornar o produto ou a marca mais conhecidos.

Entre as várias estratégias do *marketing* digital para alcançar esse tipo de engajamento do público, está a criação de peças publicitárias organizadas em uma ***websérie*** – uma série de vídeos curtos que comunicam informações ou contam uma história e podem ser acessados de qualquer dispositivo. Muitas vezes, essas séries utilizam os princípios e a linguagem dos documentários, baseando-se em histórias reais. O sucesso de campanhas desse tipo é avaliado por meio de métricas digitais que possibilitam medir o grau de engajamento do público.

Métricas digitais

São indicadores que medem certos comportamentos dos usuários das mídias digitais e sociais; quantas vezes determinada palavra-chave foi buscada, quantas vezes determinada publicação foi curtida, compartilhada ou comentada etc.

Nesta seção, você vai investigar campanhas que recorreram a essa estratégia de *marketing*, a fim de determinar o grau de sucesso delas junto ao público. Para tanto, você vai analisar as métricas digitais alcançadas por elas. Esse tipo de análise é frequentemente feito pelas agências publicitárias, que estudam os resultados de cada campanha em seus pontos fortes e fracos. Esses estudos de caso transformam-se, então, no que a esfera dos negócios denomina *cases* (casos), que podem servir como aprendizagem para outros profissionais ou para outros contextos.

#Para curtir

Uma campanha de vacinação que, literalmente, viralizou

Um exemplo de campanha de *marketing* digital muito visualizada e comentada, e que, por isso, teve bastante êxito durante o período em que foi veiculada, foi a de vacinação contra o HPV e a meningite C promovida pelo Ministério da Saúde em 2018. O objetivo era despertar o interesse de crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos – uma população que, em geral, não presta atenção em campanhas governamentais.

Para conquistar esse público, os publicitários criaram um comercial de 1 minuto usando como referências séries e desenhos assistidos pelos jovens, com 34 *easter eggs* para serem encontrados.

Easter egg (literalmente, "ovo de Páscoa") é um termo usado no mundo dos *games*, dos filmes e da tecnologia em geral para descrever uma mídia ou uma referência escondida dentro de outra mídia. Por exemplo, uma mensagem secreta dentro de um *game* ou uma homenagem a certo filme ou artista dentro de outro filme.

Ao rever o comercial diversas vezes em busca dos *easter eggs*, os jovens eram expostos repetidamente à mensagem sobre a importância da vacinação. Segundo a agência de publicidade responsável pela campanha, o sucesso – medido pelas métricas digitais – foi grande: o anúncio foi visualizado mais de 1 milhão de vezes, o que representou um aumento de 2.822% em relação à média das campanhas do Ministério da Saúde nos três anos anteriores. Na principal plataforma de vídeos do país, o filme teve um engajamento (na forma de comentários) 864% maior que a média das campanhas anteriores.

Será que você é capaz de descobrir os *easter eggs* do comercial? Assista ao filme e compartilhe a experiência com seus colegas de grupo.

CAMPANHA HPV e Meningite C | Ministério da Saúde | 2018. Vídeo (1 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57bQRw4AFzk. Acesso em: 16 ago. 2024.

Frame da filme que integra a campanha de vacinação contra o HPV e a meningite C, Ministério da Saúde, 2018.

HPV: sigla em inglês para o papilomavírus humano, responsável pela infecção sexualmente transmissível mais frequente no mundo; está associado ao desenvolvimento do câncer de colo de útero, bem como a diversos outros tumores em homens e mulheres.

Investigação e análise de *websérie* na publicidade

1. Participe da organização da turma em grupos de três ou quatro integrantes. Com seus colegas de grupo, faça uma busca na internet usando palavras-chave combinadas como *websérie* + *publicidade*. Cada grupo deverá selecionar uma campanha. Para garantir que não haja dois grupos com o mesmo objeto de análise, assim que seu grupo escolher uma *websérie*, compartilhe a decisão com a turma. Outra possibilidade é ter dois ou mais grupos analisando a mesma *websérie*, mas se dedicando a episódios diferentes.

#PARA CURTIR

Boxe que traz dicas de livros, filmes, *sites*, museus virtuais e outras sugestões para enriquecer seu repertório.

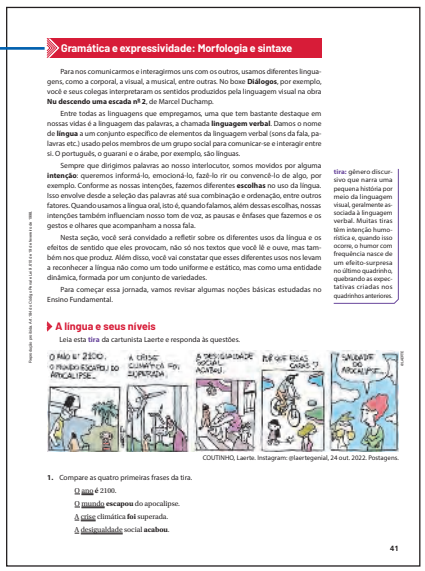
Práticas em ação

Nesse momento você utilizará os conhecimentos construídos ao longo da unidade e participará de práticas de linguagem que façam sentido em sua realidade. Os projetos preveem momentos de investigação, reflexão, criação e intervenção na realidade.

Aprendendo com autonomia

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Você já ouviu falar em metodologias ativas? São formas de aprender em que você tem papel ativo, assumindo o protagonismo nos seus estudos. Essa seção fornece um roteiro para você se engajar nas atividades e atingir as metas propostas.



Gramática e expressividade: Morfologia e sintaxe

Para nos comunicarmos e interagirmos uns com os outros, usamos diferentes linguagens, como a corporal, a visual, a musical, entre outras. No boxe **Diálogos**, por exemplo, você e seus colegas interpretaram os sentidos produzidos pela linguagem visual na obra **Nu descendo uma escada nº 2**, de Marcel Duchamp.

Entre todas as linguagens que empregamos, uma que tem bastante destaque em nossas vidas é a linguagem das palavras, a chamada **linguagem verbal**. Damos o nome de **língua** a um conjunto específico de elementos da linguagem verbal (sons da fala, palavras etc.) usado pelos membros de um grupo social para comunicar-se e interagir entre si. O português, o guarani e o árabe, por exemplo, são línguas.

Sempre que dirigimos palavras ao nosso interlocutor, somos movidos por alguma **intenção**: queremos informá-lo, emocioná-lo, fazê-lo rir ou convencê-lo de algo, por exemplo. Conforme as nossas intenções, fazemos diferentes **escolhas** no uso da língua. Isso envolve desde a seleção das palavras até sua combinação e ordenação, entre outros fatores. Quando usamos a língua oral, isto é, quando falamos, além dessas escolhas, nossas intenções também influenciam nosso tom de voz, as pausas e ênfases que fazemos e os gestos e olhares que acompanham a nossa fala.

Nesta seção, você será convidado a refletir sobre os diferentes usos da língua e os efeitos de sentido que eles provocam, não só nos textos que você lê e ouve, mas também nos que produz. Além disso, você vai constatar que esses diferentes usos nos levam a reconhecer a língua não como um todo uniforme e estático, mas como uma entidade dinâmica, formada por um conjunto de variedades.

Para começar essa jornada, vamos revisar algumas noções básicas estudadas no Ensino Fundamental.

tira: gênero discursivo que narra uma pequena história por meio da linguagem visual, geralmente associada à linguagem verbal. Muitas tiras têm intenção humorística e, quando isso ocorre, o humor com frequência nasce de um efeito-surpresa no último quadrinho, quebrando as expectativas criadas nos quadrinhos anteriores.

A língua e seus níveis

Leia esta **tira** da cartunista Laerte e responda às questões.

COUTINHO, Laerte. Instagram: @laertegenial, 24 out. 2022. Postagens.

1. Compare as quatro primeiras frases da tira.

O ano é 2100.
O mundo **escapou** do apocalipse.
A crise climática **foi** superada.
A desigualdade social **acabou**.

Gramática e expressividade

Nessa seção, você analisará diferentes usos da língua portuguesa e os efeitos de sentido que eles provocam.

PRÁTICAS EM AÇÃO Um *podcast* literário sobre *Macunaíma*

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Ao longo da unidade, você fez uma série de leituras e reflexões que lhe permitiram ampliar seu repertório de leitura, conhecendo diferentes modos literários de expressar, representar e construir aspectos de nossa identidade como povo brasileiro.

Agora poderá ler **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter e, com os colegas, produzir *podcasts* para divulgar e incentivar outros leitores **a se sarapantar** com a rapsódia!

se sarapantar: encher-se de espanto ou admiração.

PROJETO: ***Podcast* – Um Macunaíma para chamar de seu**

Desde 2016, **Macunaíma** está em domínio público, depois de completados 70 anos do falecimento de Mário de Andrade. Na internet você encontra *audiobooks* com a gravação da leitura integral do texto e e-books. Além disso, o título integra o catálogo de vários programas de política pública voltados à literatura, tornando fácil encontrar exemplares dele em acervos de bibliotecas.

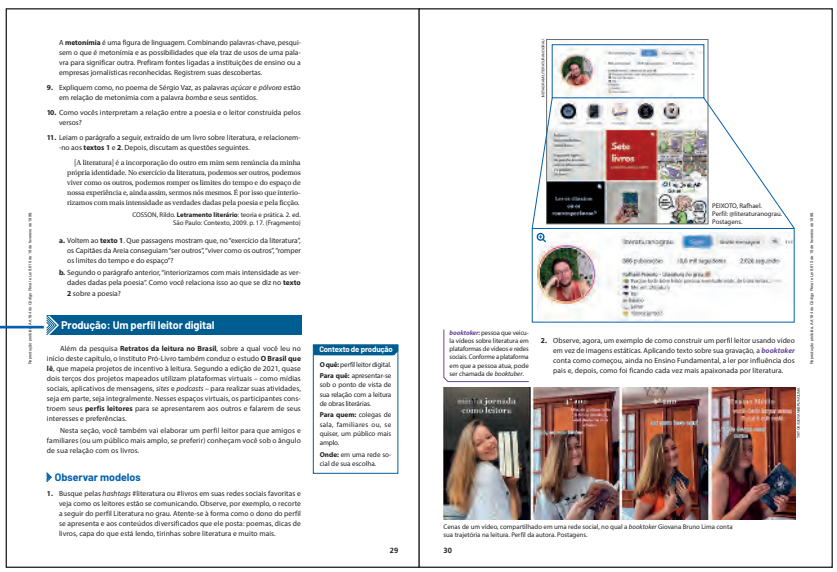
Dentro do cronograma combinado, organize-se para ouvir/ler o romance com autonomia. Procure aprender com as referências das lendas e dos mitos que se entrecruzarão na narrativa das aventuras e desventuras do herói, investigando o que quiser saber mais, e percebendo o trabalho de linguagem que é feito.

ETAPA I **Planejamento coletivo do *podcast***

1. O *podcast* da turma terá cinco episódios, cada um deles produzido por uma equipe de trabalho. Decidam coletivamente:
   a. O *podcast* terá o formato de documentário ou reportagem, como o modelo analisado na seção **Aprendendo com autonomia**? Caso prefiram outro formato (entrevista, debate etc.), será necessário pesquisar e analisar outros modelos.
   b. Se optarem pelo formato de documentário ou reportagem, vocês manterão a organização do modelo (introdução do assunto, seguida pela apresentação do *podcast*, depois por trechos explicativos, entrevistas com convidados etc.) ou preferem adaptá-la? Nesse último caso, quais serão os ajustes?
   c. Qual será o nome do *podcast*? Quais colegas ficarão responsáveis por criar uma identidade visual para o programa, isto é, um *banner*-padrão que aparecerá junto aos episódios na(s) plataforma(s) onde vão compartilhá-los?
   d. Onde serão publicados os *podcasts*? Como eles serão divulgados para os ouvintes?
2. Reflitam: que conhecimentos vocês já têm para a produção de um *podcast*, levando em conta a experiência que tiveram com a gravação das *playlists* comentadas e a análise de um *podcast* neste capítulo? Que outros conhecimentos precisarão construir? Como farão isso? Vocês podem, por exemplo, procurar tutoriais em fontes confiáveis da internet. **#cooperação #empatia**
3. Organizem-se em cinco grupos de trabalho, conforme os interesses de vocês nos recortes sugeridos e, ao mesmo tempo, buscando fortalecer parcerias diferentes na sala de aula, para aprender colaborativamente.

Grupo 1

Capítulo 1 – "Macunaíma" (intertextualidade com **Iracema**, de José de Alencar).



A **metonímia** é uma figura de linguagem. Combinando palavras-chave, pesquisem o que é metonímia e as possibilidades que ela traz de usos de uma palavra para significar outra. Prefiram fontes ligadas a instituições de ensino ou a empresas jornalísticas reconhecidas. Registrem suas descobertas.

9. Expliquem como, no poema de Sérgio Vaz, as palavras *açúcar* e *pólvora* estão em relação de metonímia com a palavra *bomba* e seus sentidos.
10. Como vocês interpretam a relação entre a poesia e o leitor construída pelos versos?
11. Leiam o parágrafo a seguir, extraído de um livro sobre literatura, e relacionem-no aos **textos 1** e **2**. Depois, discutam as questões seguintes.

> [A literatura] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.
>
> COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17. (Fragmento)

   a. Voltem ao **texto 1**. Que passagens mostram que, no "exercício da literatura", os Capitães da Areia conseguiam "ser outros", "viver como os outros", "romper os limites do tempo e do espaço"?
   b. Segundo o parágrafo anterior, "interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia". Como você relaciona isso ao que se diz no **texto 2** sobre a poesia?

Produção: Um perfil leitor digital

Além da pesquisa **Retratos da leitura no Brasil**, sobre a qual você leu no início deste capítulo, o Instituto Pró-Livro também conduz o estudo **O Brasil que lê**, que mapeia projetos de incentivo à leitura. Segundo a edição de 2021, quase dois terços dos projetos mapeados utilizam plataformas virtuais – como mídias sociais, aplicativos de mensagens, *sites* e *podcasts* – para realizar suas atividades, seja em parte, seja integralmente. Nesses espaços virtuais, os participantes constroem seus **perfis leitores** para se apresentarem aos outros e falarem de seus interesses e preferências.

Nesta seção, você também vai elaborar um perfil leitor para que amigos e familiares (ou um público mais amplo, se preferir) conheçam você sob o ângulo de sua relação com os livros.

Contexto de produção

O quê: perfil leitor digital.
Para quê: apresentar-se sob o ponto de vista de sua relação com a leitura de obras literárias.
Para quem: colegas de sala, familiares ou, se quiser, um público mais amplo.
Onde: em uma rede social de sua escolha.

Observar modelos

1. Busque pelas *hashtags* #literatura ou #livros em suas redes sociais favoritas e veja como os leitores estão se comunicando. Observe, por exemplo, o recorte a seguir do perfil Literatura no grau. Atente-se à forma como o dono do perfil se apresenta e aos conteúdos diversificados que ele posta: poemas, dicas de livros, capa do que está lendo, tirinhas sobre literatura e muito mais.

PEIXOTO, Rafhael. Perfil: @literaturanograu. Postagens.

booktoker: pessoa que veicula vídeos sobre literatura em plataformas de vídeos e redes sociais. Conforme a plataforma em que a pessoa atua, pode ser chamada de *booktuber*.

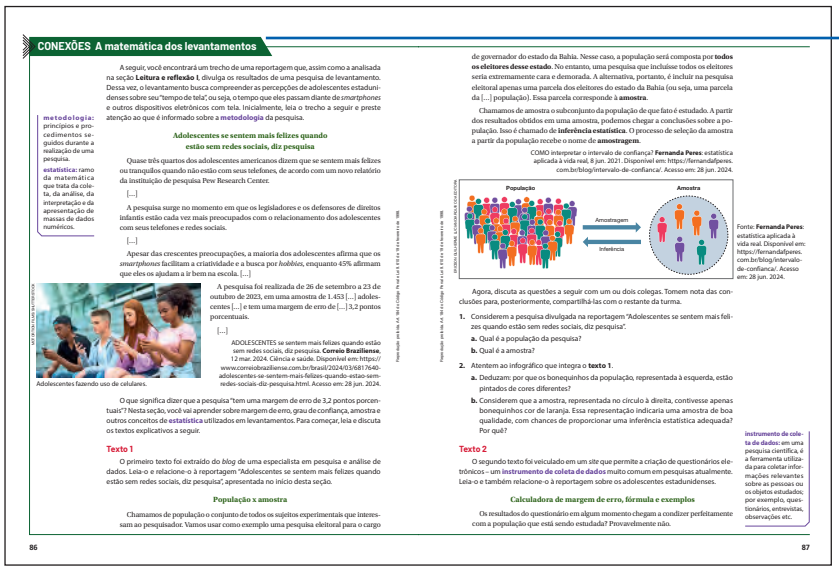
2. Observe, agora, um exemplo de como construir um perfil leitor usando vídeo em vez de imagens estáticas. Aplicando texto sobre sua gravação, a ***booktoker*** conta como começou, ainda no Ensino Fundamental, a ler por influência dos pais e, depois, como foi ficando cada vez mais apaixonada por literatura.

Cenas de um vídeo, compartilhado em uma rede social, no qual a *booktoker* Giovana Bruno Lima conta sua trajetória na leitura. Perfil da autora. Postagens.

Produção

Traz propostas para você empregar diferentes linguagens (verbal, sonora, visual etc.) na produção de textos de gêneros diversificados.

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



CONEXÕES A matemática dos levantamentos

A seguir, você encontrará um trecho de uma reportagem que, assim como a analisada na seção **Leitura e reflexão I**, divulga os resultados de uma pesquisa de levantamento. Dessa vez, o levantamento busca compreender as percepções de adolescentes estadunidenses sobre seu "tempo de tela", ou seja, o tempo que eles passam diante de *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos com tela. Inicialmente, leia o trecho a seguir e preste atenção ao que é informado sobre a **metodologia** da pesquisa.

metodologia: princípios e procedimentos seguidos durante a realização de uma pesquisa.

estatística: ramo da matemática que trata da coleta, da análise, da interpretação e da apresentação de massas de dados numéricos.

Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa

Quase três quartos dos adolescentes americanos dizem que se sentem mais felizes ou tranquilos quando não estão com seus telefones, de acordo com um novo relatório da instituição de pesquisa Pew Research Center.

[...]

A pesquisa surge no momento em que os legisladores e os defensores de direitos infantis estão cada vez mais preocupados com o relacionamento dos adolescentes com seus telefones e redes sociais.

[...]

Apesar das crescentes preocupações, a maioria dos adolescentes afirma que os *smartphones* facilitam a criatividade e a busca por *hobbies*, enquanto 45% afirmam que eles os ajudam a ir bem na escola. [...]

Adolescentes fazendo uso de celulares.

A pesquisa foi realizada de 26 de setembro a 23 de outubro de 2023, em uma amostra de 1.453 [...] adolescentes [...] e tem uma margem de erro de [...] 3,2 pontos porcentuais.

[...]

ADOLESCENTES se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa. **Correio Braziliense**, 12 mar. 2024. Ciência e saúde. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2024/03/6817640-adolescentes-se-sentem-mais-felizes-quando-estao-sem-redes-sociais-diz-pesquisa.html. Acesso em: 28 jun. 2024.

O que significa dizer que a pesquisa "tem uma margem de erro de 3,2 pontos porcentuais"? Nesta seção, você vai aprender sobre margem de erro, grau de confiança, amostra e outros conceitos de **estatística** utilizados em levantamentos. Para começar, leia e discuta os textos explicativos a seguir.

Texto 1

O primeiro texto foi extraído do blog de uma especialista em pesquisa e análise de dados. Leia-o e relacione-o à reportagem "Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa", apresentada no início desta seção.

População x amostra

Chamamos de população o conjunto de todos os sujeitos experimentais que interessam ao pesquisador. Vamos usar como exemplo uma pesquisa eleitoral para o cargo de governador do estado da Bahia. Nesse caso, a população será composta por **todos os eleitores desse estado.** No entanto, uma pesquisa que incluísse todos os eleitores seria extremamente cara e demorada. A alternativa, portanto, é incluir na pesquisa eleitoral apenas uma parcela dos eleitores do estado da Bahia (ou seja, uma parcela da [...] população). Essa parcela corresponde à **amostra.**

Chamamos de amostra o subconjunto da população de que fato é estudado. A partir dos resultados obtidos em uma amostra, podemos chegar a conclusões sobre a população. Isso é chamado de **inferência estatística**. O processo de seleção da amostra a partir da população recebe o nome de **amostragem**.

COMO interpretar o intervalo de confiança? **Fernanda Peres:** estatística aplicada à vida real, 8 jun. 2021. Disponível em: https://fernandafperes.com.br/blog/intervalo-de-confianca/. Acesso em: 28 jun. 2024.

Fonte: **Fernanda Peres:** estatística aplicada à vida real. Disponível em: https://fernandafperes.com.br/blog/intervalo-de-confianca/. Acesso em: 28 jun. 2024.

Agora, discuta as questões a seguir com um ou dois colegas. Tomem nota das conclusões para, posteriormente, compartilhá-las com o restante da turma.

1. Considerem a pesquisa divulgada na reportagem "Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa".
   a. Qual é a população da pesquisa?
   b. Qual é a amostra?
2. Atentem ao infográfico que integra o **texto 1**.
   a. Deduzam: por que os bonequinhos da população, representada à esquerda, estão pintados de cores diferentes?
   b. Considerem que a amostra, representada no círculo à direita, contivesse apenas bonequinhos cor de laranja. Essa representação indicaria uma amostra de boa qualidade, com chances de proporcionar uma inferência estatística adequada? Por quê?

Texto 2

O segundo texto foi veiculado em um site que permite a criação de questionários eletrônicos – um **instrumento de coleta de dados** muito comum em pesquisas atualmente. Leia-o e também relacione-o à reportagem sobre os adolescentes estadunidenses.

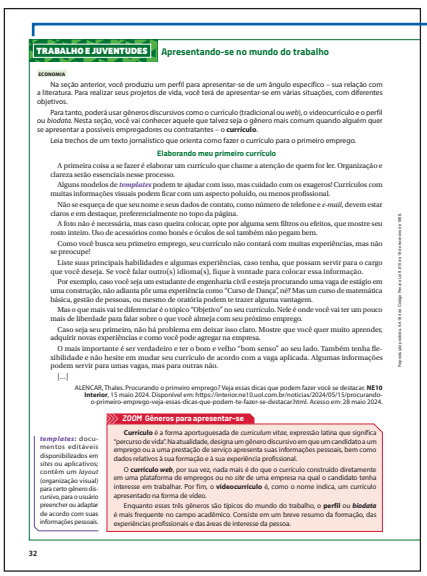
Calculadora de margem de erro, fórmula e exemplos

Os resultados do questionário em algum momento chegam a condizer perfeitamente com a população que está sendo estudada? Provavelmente não.

instrumento de coleta de dados: em uma pesquisa científica, é a ferramenta utilizada para coletar informações relevantes sobre as pessoas ou os objetos estudados; por exemplo, questionários, entrevistas, observações etc.

Conexões

O objetivo dessa seção é ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler textos de outras áreas com mais proficiência. Além de atividades de análise, você às vezes será convidado a realizar atividades práticas, como pesquisas e produções textuais.



TRABALHO E JUVENTUDES — Apresentando-se no mundo do trabalho

ECONOMIA

Na seção anterior, você produziu um perfil para apresentar-se de um ângulo específico – sua relação com a literatura. Para realizar seus projetos de vida, você terá de apresentar-se em várias situações, com diferentes objetivos.

Para tanto, poderá usar gêneros discursivos como o currículo (tradicional ou *web*), o videocurrículo e o perfil ou *biodata*. Nesta seção, você vai conhecer aquele que talvez seja o gênero mais comum quando alguém quer se apresentar a possíveis empregadores ou contratantes – o **currículo**.

Leia trechos de um texto jornalístico que orienta como fazer o currículo para o primeiro emprego.

Elaborando meu primeiro currículo

A primeira coisa a se fazer é elaborar um currículo que chame a atenção de quem for ler. Organização e clareza serão essenciais nesse processo.

Alguns modelos de *templates* podem te ajudar com isso, mas cuidado com os exageros! Currículos com muitas informações visuais podem ficar com um aspecto poluído, ou menos profissional.

Não se esqueça de que seu nome e seus dados de contato, como número de telefone e *e-mail*, devem estar claros e em destaque, preferencialmente no topo da página.

A foto não é necessária, mas caso queira colocar, opte por alguma sem filtros ou efeitos, que mostre seu rosto inteiro. Uso de acessórios como bonés e óculos de sol também não pegam bem.

Como você busca seu primeiro emprego, seu currículo não contará com muitas experiências, mas não se preocupe!

Liste suas principais habilidades e algumas experiências, caso tenha, que possam servir para o cargo que você deseja. Se você falar outro(s) idioma(s), fique à vontade para colocar essa informação.

Por exemplo, caso você seja um estudante de engenharia civil e esteja procurando uma vaga de estágio em uma construção, não adianta pôr uma experiência como "Curso de Dança", né? Mas um curso de matemática básica, gestão de pessoas, ou mesmo de oratória podem te trazer alguma vantagem.

Mas o que mais vai te diferenciar é o tópico "Objetivo" no seu currículo. Nele é onde você vai ter um pouco mais de liberdade para falar sobre o que você almeja com seu próximo emprego.

Caso seja seu primeiro, não há problema em deixar isso claro. Mostre que você quer muito aprender, adquirir novas experiências e como você pode agregar na empresa.

O mais importante é ser verdadeiro e ter o bom e velho "bom senso" ao seu lado. Também tenha flexibilidade e não hesite em mudar seu currículo de acordo com a vaga aplicada. Algumas informações podem servir para umas vagas, mas para outras não.

[...]

ALENCAR, Thales. Procurando o primeiro emprego? Veja essas dicas que podem fazer você se destacar. **NE10 Interior**, 15 maio 2024. Disponível em: https://interior.ne10.uol.com.br/noticias/2024/05/15/procurando-o-primeiro-emprego-veja-essas-dicas-que-podem-fe-fazer-se-destacar.html. Acesso em: 28 maio 2024.

templates: documentos editáveis disponibilizados em sites ou aplicativos; contêm um *layout* (organização visual) para certo gênero discursivo, para o usuário preencher ou adaptar de acordo com suas informações pessoais.

ZOOM Gêneros para apresentar-se

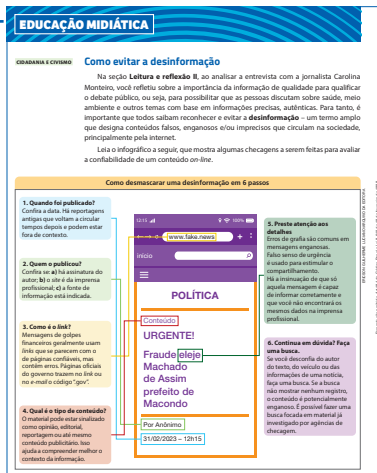
Currículo é a forma aportuguesada de *curriculum vitae*, expressão latina que significa "percurso de vida". Na atualidade, designa um gênero discursivo em que um candidato a um emprego ou a uma prestação de serviço apresenta suas informações pessoais, bem como dados relativos à sua formação e à sua experiência profissional.

O **currículo web**, por sua vez, nada mais é do que o currículo construído diretamente em uma plataforma de empregos ou no site de uma empresa na qual o candidato tenha interesse em trabalhar. Por fim, o **videocurrículo** é, como o nome indica, um currículo apresentado na forma de vídeo.

Enquanto essas três gêneros são típicos do mundo do trabalho, o **perfil** ou **biodata** é mais frequente no campo acadêmico. Consiste em um breve resumo da formação, das experiências profissionais e das áreas de interesse da pessoa.

Trabalho e juventudes

Seção que propicia reflexões sobre seu projeto de vida e o mundo do trabalho.



EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

CIDADANIA E CIVISMO

Como evitar a desinformação

Na seção **Leitura e reflexão II**, ao analisar a entrevista com a jornalista Carolina Monteiro, você refletiu sobre a importância da informação de qualidade para qualificar o debate público, ou seja, para possibilitar que as pessoas discutam sobre saúde, meio ambiente e outros temas com base em informações precisas, autênticas. Para tanto, é importante que todos saibam reconhecer e evitar a **desinformação** – um termo amplo que designa conteúdos falsos, enganosos e/ou imprecisos que circulam na sociedade, principalmente pela internet.

Leia o infográfico a seguir, que mostra algumas checagens a serem feitas para avaliar a confiabilidade de um conteúdo *on-line*.

Como desmascarar uma desinformação em 6 passos

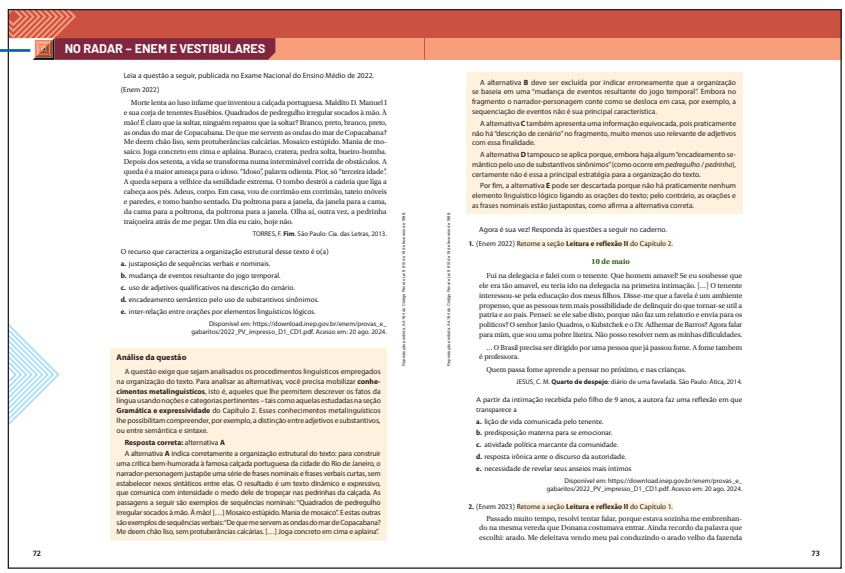
1. **Quando foi publicado?** Confira a data. Há reportagens antigas que voltam a circular tempos depois e podem estar fora de contexto.
2. **Quem o publicou?** Confira se: **a)** há assinatura do autor; **b)** o site é da imprensa profissional; **c)** a fonte de informação está indicada.
3. **Como é o link?** Mensagens de golpes financeiros geralmente usam *links* que se parecem com o de páginas confiáveis, mas contêm erros. Páginas oficiais do governo trazem no final ou no *e-mail* o código ".gov".
4. **Qual é o tipo de conteúdo?** O material pode estar simulando como opinião, editorial, reportagem ou até mesmo conteúdo publicitário, isso ajuda a compreender melhor o contexto da informação.

5. **Preste atenção aos detalhes.** Erros de grafia são comuns em mensagens enganosas. Falso senso de urgência é usado para estimular o compartilhamento. Há a iminuação de que só aquela mensagem é capaz de informar corretamente e que você não encontrará os mesmos dados na imprensa profissional.
6. **Continua em dúvida? Faça uma busca.** Se você desconfia do autor do texto, do veículo ou das informações de uma notícia, faça uma busca. Se a busca não mostrar nenhum registro, o conteúdo é potencialmente enganoso. É possível fazer uma busca focada em material já investigado por agências de checagem.

Fonte: Adaptado de ALEIXO, Isabela. "Eles não querem que você saiba": 6 dicas para não cair em *fake news*. **UOL**, 14 abr. 2023. UOL Confere. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2023/04/17/eles-nao-querem-que-voce-saiba-6-dicas-voce-nao-cair-em-fake-news.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

Educação midiática

Essa seção discute fenômenos e fatos relacionados às mídias contemporâneas e às tecnologias digitais. Você participará de práticas que o ajudarão a compreender o impacto da tecnologia na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, aprender a usar as ferramentas digitais com ética e responsabilidade.



NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2022.

(Enem 2022)

Morte lenta ao luso infame que inventou a calçada portuguesa. Maldito D. Manuel I e sua coleja de tenentes Essébios. Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! E clam que la soltar, ninguém reparou que la soltar? Branco, preto, branco, preto, as ondas do mar de Copacabana. De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. Mosaico estúpido. Mania de mosaico. Joga concreto em cima e aplaina. Buraco, cratera, pedra solta, buelro-bomba. Depois dos setenta, a vida se transforma numa interminável corrida de obstáculos. A queda é a maior ameaça para o idoso. "Idoso", palavra odienta. Pior, só "terceira idade". A queda separa a velhice da senilidade extrema. O tombo destrói a cadeia que liga a cabeça aos pés. Adeus, corpo. Em casa, vou de corrimão em corrimão, tateio móveis e paredes, e tomo banho sentado. Da poltrona para a janela, da janela para a cama, da cama para a poltrona, da poltrona para a janela. Olha aí, outra vez, a pedrinha traiçoeira atrás de me pegar. Um dia eu caio, hoje não.

TORRES, F. **Fim**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

O recurso que caracteriza a organização estrutural desse texto é o(a)

a. justaposição de sequências verbais e nominais.
b. mudança de eventos resultante do jogo temporal.
c. uso de adjetivos qualificativos na descrição do cenário.
d. encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos.
e. inter-relação entre orações por elementos linguísticos lógicos.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

Análise da questão

A questão exige que sejam analisados os procedimentos linguísticos empregados na organização do texto. Para analisar as alternativas, você precisa mobilizar **conhecimentos metalinguísticos**, isto é, aqueles que lhe permitem descrever os fatos da língua usando noções e categorias pertinentes – tais como aquelas estudadas na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2. Esses conhecimentos metalinguísticos lhe possibilitam compreender, por exemplo, a distinção entre adjetivos e substantivos, ou entre semântica e sintaxe.

Resposta correta: alternativa **A**

A alternativa **A** indica corretamente a organização estrutural do texto: para construir uma crítica bem-humorada à famosa calçada portuguesa da cidade do Rio de Janeiro, o narrador-personagem justapõe uma série de frases nominais e frases verbais curtas, sem estabelecer nexos sintáticos entre elas. O resultado é um texto dinâmico e expressivo, que comunica com intensidade o medo dele de tropeçar nas pedrinhas da calçada. As passagens a seguir são exemplos de sequências nominais: "Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! [...] Mosaico estúpido. Mania de mosaico". E estas outras são exemplos de sequências verbais: "De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. [...] Joga concreto em cima e aplaina".

A alternativa **B** deve ser excluída por indicar erroneamente que a organização se baseia em uma "mudança de eventos resultante do jogo temporal". Embora no fragmento o narrador-personagem conte como se desloca em casa, por exemplo, a sequenciação de eventos não é sua principal característica.

A alternativa **C** também apresenta uma informação equivocada, pois praticamente não há "descrição de cenário" no fragmento, muito menos uso relevante de adjetivos com essa finalidade.

A alternativa **D** tampouco se aplica porque, embora haja algum "encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos" (como ocorre em *pedregulho* / *pedrinha*), certamente não é essa a principal estratégia para a organização do texto.

Por fim, a alternativa **E** pode ser descartada porque não há praticamente nenhum elemento linguístico lógico ligando as orações do texto; pelo contrário, as orações e as frases nominais estão justapostas, como afirma a alternativa correta.

Agora é sua vez! Responda às questões a seguir no caderno.

1. (Enem 2022) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 2.

10 de maio

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidade de delinquir do que tornar-se util a patria e ao pais. Pensei: se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

A partir da intimação recebida pelo filho de 9 anos, a autora faz uma reflexão em que transparece a

a. lição de vida comunicada pelo tenente.
b. predisposição materna para se emocionar.
c. atividade política marcante da comunidade.
d. resposta irônica ante o discurso da autoridade.
e. necessidade de revelar seus anseios mais íntimos

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

2. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 1.

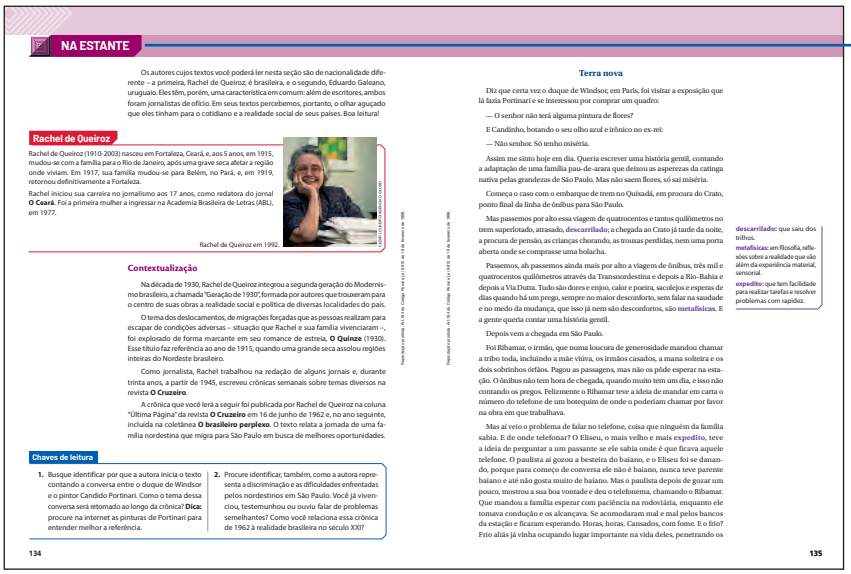
Passado muito tempo, resolvi tentar falar, porque estava sozinha me embrenhando na mesma vereda que Donana costumava entrar. Ainda recordo da palavra que escolhi: arado. Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda

No radar

Essa seção ajuda você a se preparar para avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. As questões trazem a indicação da parte da unidade que você pode retomar, caso queira revisar os conhecimentos ou aprofundar-se em algum tópico.

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

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


NA ESTANTE

Os autores cujos textos você poderá ler nesta seção são de nacionalidade diferente – a primeira, Rachel de Queiroz, é brasileira, e o segundo, Eduardo Galeano, uruguaio. Eles têm, porém, uma característica em comum: além de escritores, ambos foram jornalistas de ofício. Em seus textos percebemos, portanto, o olhar aguçado que eles tinham para o cotidiano e a realidade social de seus países. Boa leitura!

Rachel de Queiroz

Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu em Fortaleza, Ceará, e, aos 5 anos, em 1915, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, após uma grave seca afetar a região onde viviam. Em 1917, sua família mudou-se para Belém, no Pará, e, em 1919, retornou definitivamente a Fortaleza.

Rachel iniciou sua carreira no jornalismo aos 17 anos, como redatora do jornal **O Ceará**. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1977.

Rachel de Queiroz em 1992.

Contextualização

Na década de 1930, Rachel de Queiroz integrou a segunda geração do Modernismo brasileiro, a chamada "Geração de 1930", formada por autores que trouxeram para o centro de suas obras a realidade social e política de diversas localidades do país.

O tema dos deslocamentos, de migrações forçadas que as pessoas realizam para escapar de condições adversas – situação que Rachel e sua família vivenciaram –, foi explorado de forma marcante em seu romance de estreia, **O Quinze** (1930). Esse título faz referência ao ano de 1915, quando uma grande seca assolou regiões inteiras do Nordeste brasileiro.

Como jornalista, Rachel trabalhou na redação de alguns jornais e, durante trinta anos, a partir de 1945, escreveu crônicas semanais sobre temas diversos na revista **O Cruzeiro**.

A crônica que você lerá a seguir foi publicada por Rachel de Queiroz na coluna "Última Página" da revista **O Cruzeiro** em 16 de junho de 1962 e, no ano seguinte, incluída na coletânea **O brasileiro perplexo**. O texto relata a jornada de uma família nordestina que migra para São Paulo em busca de melhores oportunidades.

Chaves de leitura

1. Busque identificar por que a autora inicia o texto contando a conversa entre o duque de Windsor e o pintor Candido Portinari. Como o tema dessa conversa será retomado ao longo da crônica? **Dica:** procure na internet as pinturas de Portinari para entender melhor a referência.
2. Procure identificar, também, como a autora representa a discriminação e as dificuldades enfrentadas pelos nordestinos em São Paulo. Você já vivenciou, testemunhou ou ouviu falar de problemas semelhantes? Como você relaciona essa crônica de 1962 à realidade brasileira no século XXI?

134

Terra nova

Diz que certa vez o duque de Windsor, em Paris, foi visitar a exposição que lá fazia Portinari e se interessou por comprar um quadro:

— O senhor não terá alguma pintura de flores?

E Candinho, botando o seu olho azul e irônico no ex-rei:

— Não senhor. Só tenho miséria.

Assim me sinto hoje em dia. Queria escrever uma história gentil, contando a adaptação de uma família pau-de-arara que deixou as asperezas da caatinga nativa pelas grandezas de São Paulo. Mas não saem flores, só sai miséria.

Começa o caso com o embarque de trem no Quixadá, em procura do Crato, ponto final da linha de ônibus para São Paulo.

Mas passemos por alto essa viagem de quatrocentos e tantos quilômetros no trem superlotado, atrasado, **descarrilado**; a chegada ao Crato já tarde da noite, a procura de pensão, as crianças chorando, as trouxas perdidas, nem uma porta aberta onde se compusesse uma bolacha.

Passemos, ah passemos ainda mais por alto a viagem de ônibus, três mil e quatrocentos quilômetros através da Transnordestina e depois a Rio-Bahia e depois a Via Dutra. Tudo são dores e enjoo, calor e poeira, sacolejos e esperas de dias quando há um prego, sempre no maior desconforto, sem falar na saudade e no medo da mudança, que isso já nem são desconfortos, são **metafísicas**. E a gente queria contar uma história gentil.

Depois vem a chegada em São Paulo.

Foi Ribamar, o irmão, que numa loucura de generosidade mandou chamar a tribo toda, incluindo a mãe viúva, os irmãos casados, a mana solteira e os dois sobrinhos órfãos. Pagou as passagens, mas não os pôde esperar na estação. O ônibus não tem hora de chegada, quando muito tem um dia, e isso não contando os pregos. Felizmente o Ribamar teve a ideia de mandar em carta o número do telefone de um botequim de onde o poderiam chamar por favor na obra em que trabalhava.

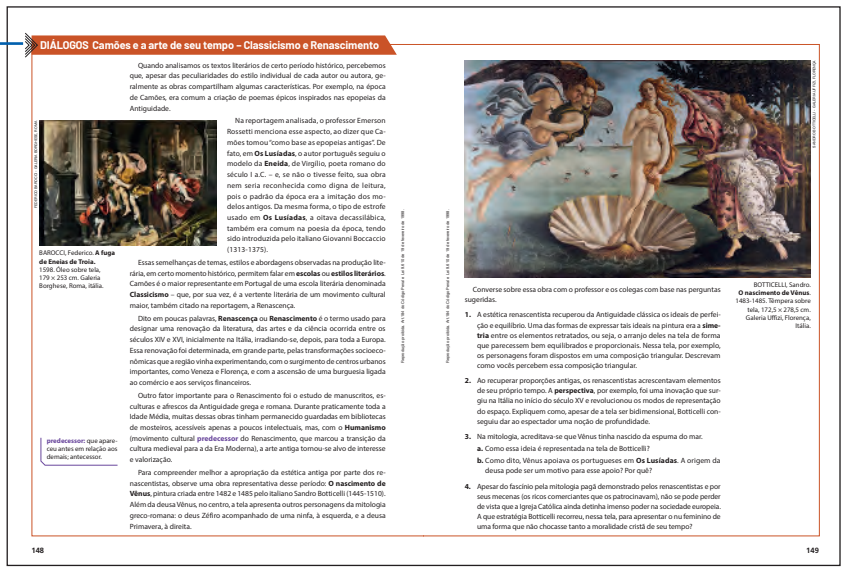
Mas aí veio o problema de falar no telefone, coisa que ninguém da família sabia. E de onde telefonar? O Eliseu, o mais velho e mais **expedito**, teve a ideia de perguntar a um passante se ele sabia onde é que ficava aquele telefone. O paulista aí gozou a besteira do baiano, e o Eliseu foi se danando, porque para começo de conversa ele não é baiano, nunca teve parente baiano e até não gosta muito de baiano. Mas o paulista depois de gozar um pouco, mostrou a sua boa vontade e deu o telefonema, chamando o Ribamar. Que mandou a família esperar com paciência na rodoviária, enquanto ele tomava condução e os alcançava. Se acomodaram mal e mal pelos bancos da estação e ficaram esperando. Horas, horas. Cansados, com fome. E o frio? Frio aliás já vinha ocupando lugar importante na vida deles, penetrando os

descarrilado: que saiu dos trilhos.
metafísicas: em filosofia, reflexões sobre a realidade que vão além da experiência material, sensorial.
expedito: que tem facilidade para realizar tarefas e resolver problemas com rapidez.

135

Na estante

Já ouviu falar na expressão "ler por prazer"? Essa seção pretende proporcionar a você a experiência de ler textos literários no seu ritmo, segundo suas preferências. Presente no final de cada unidade, oferece muitas opções de autores, gêneros e estilos diversos para você explorar e descobrir do que mais gosta quando o assunto é literatura.


DIÁLOGOS Camões e a arte de seu tempo – Classicismo e Renascimento

Quando analisamos os textos literários de certo período histórico, percebemos que, apesar das peculiaridades do estilo individual de cada autor ou autora, geralmente as obras compartilham algumas características. Por exemplo, na época de Camões, era comum a criação de poemas épicos inspirados nas epopeias da Antiguidade.

Na reportagem analisada, o professor Emerson Rossetti menciona esse aspecto, ao dizer que Camões tomou "como base as epopeias antigas". De fato, em **Os Lusíadas**, o autor português seguiu o modelo da **Eneida**, de Virgílio, poeta romano do século I a.C. – e, se não o tivesse feito, sua obra nem seria reconhecida como digna de leitura, pois o padrão da época era a imitação dos modelos antigos. Da mesma forma, o tipo de estrofe usado em **Os Lusíadas**, a oitava decassilábica, também era comum na poesia da época, tendo sido introduzida pelo italiano Giovanni Boccaccio (1313-1375).

BAROCCI, Federico. **A fuga de Eneias de Troia.** 1598. Óleo sobre tela, 179 × 253 cm. Galeria Borghese, Roma, Itália.

Essas semelhanças de temas, estilos e abordagens observadas na produção literária, em certo momento histórico, permitem falar em **escolas** ou **estilos literários**. Camões é o maior representante em Portugal de uma escola literária denominada **Classicismo** – que, por sua vez, é a vertente literária de um movimento cultural maior, também citado na reportagem, a Renascença.

Dito em poucas palavras, **Renascença** ou **Renascimento** é o termo usado para designar uma renovação da literatura, das artes e da ciência ocorrida entre os séculos XIV e XVI, inicialmente na Itália, irradiando-se, depois, para toda a Europa. Essa renovação foi determinada, em grande parte, pelas transformações socioeconômicas que a região vinha experimentando, com o surgimento de centros urbanos importantes, como Veneza e Florença, e com a ascensão de uma burguesia ligada ao comércio e aos serviços financeiros.

Outro fator importante para o Renascimento foi o estudo de manuscritos, esculturas e afrescos da Antiguidade grega e romana. Durante praticamente toda a Idade Média, muitas dessas obras tinham permanecido guardadas em bibliotecas de mosteiros, acessíveis apenas a poucos intelectuais; mas, com o **Humanismo** (movimento cultural **predecessor** do Renascimento, que marcou a transição da cultura medieval para a da Era Moderna), a arte antiga tomou-se alvo de interesse e valorização.

Para compreender melhor a apropriação da estética antiga por parte dos renascentistas, observe uma obra representativa desse período: **O nascimento de Vênus**, pintura criada entre 1482 e 1485 pelo italiano Sandro Botticelli (1445-1510). Além da deusa Vênus, no centro, a tela apresenta outros personagens da mitologia greco-romana: o deus Zéfiro acompanhado de uma ninfa, à esquerda, e a deusa Primavera, à direita.

predecessor: que apareceu antes em relação aos demais; antecessor.

Converse sobre essa obra com o professor e os colegas com base nas perguntas sugeridas.

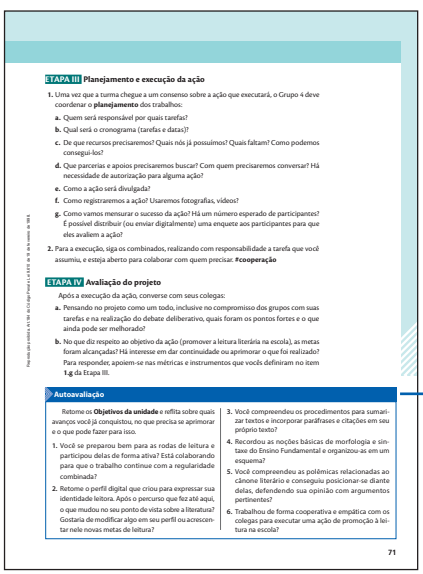
1. A estética renascentista recuperou da Antiguidade clássica os ideais de perfeição e equilíbrio. Uma das formas de expressar tais ideais na pintura era a **simetria** entre os elementos retratados, ou seja, o arranjo deles na tela de forma que parecessem bem equilibrados e proporcionais. Nessa tela, por exemplo, os personagens foram dispostos em uma composição triangular. Descrevam como vocês percebem essa composição triangular.
2. Ao recuperar proporções antigas, os renascentistas acrescentavam elementos de seu próprio tempo. A **perspectiva**, por exemplo, foi uma inovação que surgiu na Itália no início do século XV e revolucionou os modos de representação do espaço. Expliquem como, apesar de a tela ser bidimensional, Botticelli conseguiu dar ao espectador uma noção de profundidade.
3. Na mitologia, acreditava-se que Vênus tinha nascido da espuma do mar.
   a. Como essa ideia é representada na tela de Botticelli?
   b. Como dito, Vênus apoiava os portugueses em **Os Lusíadas**. A origem da deusa pode ser um motivo para esse apoio? Por quê?
4. Apesar do fascínio pela mitologia pagã demonstrado pelos renascentistas e por seus mecenas (os ricos comerciantes que os patrocinavam), não se pode perder de vista que a Igreja Católica ainda detinha imenso poder na sociedade europeia. A que estratégia Botticelli recorreu, nessa tela, para apresentar o nu feminino de uma forma que não chocasse tanto a moralidade cristã de seu tempo?

BOTTICELLI, Sandro. **O nascimento de Vênus.** 1483-1485. Têmpera sobre tela, 172,5 × 278,5 cm. Galeria Uffizi, Florença, Itália.

148 149

Diálogos

Esse boxe apresenta poemas, pinturas, fotografias, práticas corporais e outras produções diversas que mantêm um diálogo intertextual com o texto ou tema que você está analisando.


ETAPA III Planejamento e execução da ação

1. Uma vez que a turma chegue a um consenso sobre a ação que executará, o Grupo 4 deve coordenar o **planejamento** dos trabalhos:
   a. Quem será responsável por quais tarefas?
   b. Qual será o cronograma (tarefas e datas)?
   c. De que recursos precisaremos? Quais nós já possuímos? Quais faltam? Como podemos conseguí-los?
   d. Que parcerias e apoios precisaremos buscar? Com quem precisaremos conversar? Há necessidade de autorização para alguma ação?
   e. Como a ação será divulgada?
   f. Como registraremos a ação? Usaremos fotografias, vídeos?
   g. Como vamos mensurar o sucesso da ação? Há um número esperado de participantes? É possível distribuir (ou enviar digitalmente) uma enquete aos participantes para que eles avaliem a ação?
2. Para a execução, siga os combinados, realizando com responsabilidade a tarefa que você assumiu, e esteja aberto para colaborar com quem precisar. **#cooperação**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Após a execução da ação, converse com seus colegas:

a. Pensando no projeto como um todo, inclusive no compromisso dos grupos com suas tarefas e na realização do debate deliberativo, quais foram os pontos fortes e o que ainda pode ser melhorado?
b. No que diz respeito ao objetivo da ação (promover a leitura literária na escola), as metas foram alcançadas? Há interesse em dar continuidade ou aprimorar o que foi realizado? Para responder, apoiem-se nas métricas e instrumentos que vocês definiram no item 1.g da Etapa III.

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre quais avanços você já conquistou, no que precisa se aprimorar e o que pode fazer para isso.

1. Você se preparou bem para as rodas de leitura e participou delas de forma ativa? Está colaborando para que o trabalho continue com a regularidade combinada?
2. Retome o perfil digital que criou para expressar sua identidade leitora. Após o percurso que fez até aqui, o que mudou no seu ponto de vista sobre a literatura? Gostaria de modificar algo em seu perfil ou acrescentar nele novas metas de leitura?
3. Você compreendeu os procedimentos para sumarizar textos e incorporar paráfrases e citações em seu próprio texto?
4. Recordou as noções básicas de morfologia e sintaxe do Ensino Fundamental e organizou-as em um esquema?
5. Você compreendeu as polêmicas relacionadas ao cânone literário e conseguiu posicionar-se diante delas, defendendo sua opinião com argumentos pertinentes?
6. Trabalhou de forma cooperativa e empática com os colegas para executar uma ação de promoção à leitura na escola?

71

Autoavaliação ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Esse boxe, que aparece no final de cada unidade, vai ajudá-lo a refletir sobre seu desempenho em relação aos objetivos propostos. Você terá a oportunidade de avaliar quais metas já atingiu, o que ainda precisa desenvolver e quais ações pode tomar para isso.

Ícones utilizados

Temas Contemporâneos Transversais

Estes ícones sinalizam que o assunto abordado está relacionado a um tema contemporâneo relevante para a sua formação como cidadão.

MEIO AMBIENTE | ECONOMIA | SAÚDE | CIDADANIA E CIVISMO | MULTICULTURALISMO | CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Objetos Educacionais Digitais

Estes ícones sinalizam a disponibilidade de recursos digitais que vão enriquecer a sua aprendizagem sobre os temas estudados.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Figuras de linguagem

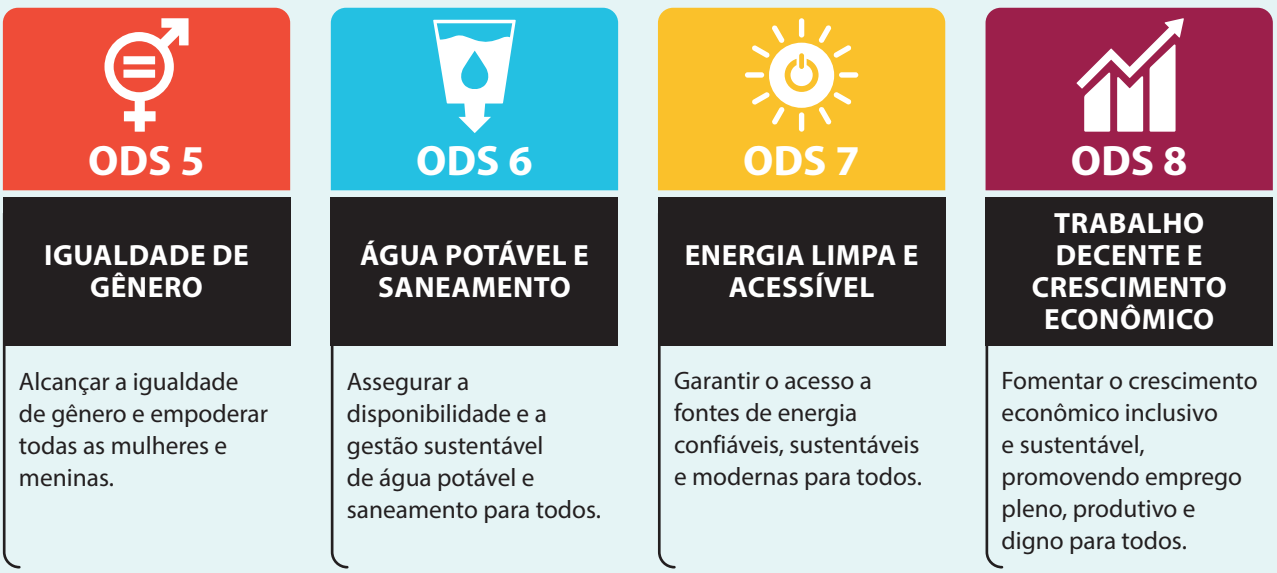
OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Vamos conhecer os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**?

Em 2015, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos, foi assinada a **Agenda 2030**, que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que visam orientar metas globais a serem alcançadas até 2030, com a finalidade de enfrentar os desafios ambientais, políticos e econômicos do presente e assegurar dignidade a todas as pessoas.

Os 193 Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil, comprometeram-se a implementar esse plano de ação global em colaboração com governos, empresas, instituições e sociedade civil. O monitoramento e a avaliação dessas ações exigem cooperação e engajamento de todos os setores da sociedade.





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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE



ODS 9

INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e incentivar a inovação.



ODS 10

REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.



ODS 11

CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.



ODS 12

CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.



ODS 13

AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA

Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.



ODS 14

VIDA NA ÁGUA

Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.



ODS 15

VIDA TERRESTRE

Proteger e restaurar ecossistemas terrestres, gerenciar florestas, combater a desertificação, reverter a degradação do solo e preservar a biodiversidade.



ODS 16

PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Fomentar sociedades pacíficas e inclusivas, garantir o acesso à justiça e construir instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis.



ODS 17

PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

Neste livro, indicaremos os ODS sempre que houver propostas, temas ou conceitos que possam ser conectados a eles.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

SUMÁRIO

Unidade 1 **LEITORES EM (INTER)AÇÃO!** 16

CAPÍTULO 1 **Nossos perfis leitores** 18

Leitura e reflexão I: Retratos da leitura no Brasil 18

Texto 1: Reportagem-perfil sobre Sérgio Vaz 18

Texto 2: Reportagem sobre hábitos de leitura no Brasil 20

Aprendendo com autonomia: Rodas de leitura 21

Leitura e reflexão II: A leitura na literatura 26

Texto 1: Fragmento de **Capitães da Areia** (Jorge Amado) 26

Texto 2: Poema de Sérgio Vaz 27

Produção: Um perfil leitor digital 29

TRABALHO E JUVENTUDES Apresentando-se no mundo do trabalho 32

CAPÍTULO 2 **Quem define o que é literatura?** 34

Leitura e reflexão I: O que é literatura, afinal? 34

Texto: Fragmentos do livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã** (Marisa Lajolo) 35

DIÁLOGOS Marcel Duchamp: isso é arte? 37

Aprendendo com autonomia: Estratégias para resumir textos 38

Gramática e expressividade: Morfologia e sintaxe 41

A língua e seus níveis 41

Análise morfológica: as classes gramaticais 43

Análise sintática: os termos da oração 44

Um esquema para organizar as informações 50

Leitura e reflexão II: Cânone em debate 51

Texto 1: Fragmentos de **Quarto de despejo** (Carolina Maria de Jesus) 51

Texto 2: Artigo de opinião sobre o *status* literário de Carolina de Jesus 54

Carolina de Jesus é literatura sim!, Elisa Lucinda 55

DIÁLOGOS Françoise Ega: cartas para Carolina 60

Fragmento de **Cartas a uma negra**, Françoise Ega 60

CONEXÕES Racismo estrutural 62

Fragmentos do livro **Pequeno manual antirracista**, Djamila Ribeiro 62

Produção: Comentário opinativo 66

Observar modelos 66

Escolher o tema e pesquisar sobre ele 67

Escrever, revisar e postar seu comentário 67

PRÁTICAS EM AÇÃO Literatura para todos 68

Projeto: Promovendo a literatura na escola 68

Autoavaliação 71

NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 72

NA ESTANTE 75

Clarice Lispector, As três experiências 75

Luis Fernando Verissimo, Versões 77

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

Unidade 2 **POR DENTRO DAS MÍDIAS** 80

CAPÍTULO 3 **Como consumimos notícias** 82

Leitura e reflexão I: **Consumo de notícias no Brasil** 82

Texto 1: Reportagem sobre o **Digital News Report** 82

O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil 83

Texto 2: Gráfico sobre fontes de notícias no Brasil 84

Reflexão: comparando seus hábitos ao levantamento internacional 85

CONEXÕES **A matemática dos levantamentos** 86

Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa 86

Texto 1: População × amostra 86

Texto 2: Calculadora de margem de erro, fórmula e exemplos 87

Aprendendo com autonomia: Pesquisa de levantamento 90

Etapa I – Estratégias para resolução de um problema 90

Etapa II – Realização do passo a passo proposto 91

Leitura e reflexão II: **Diferentes olhares no jornalismo** 94

Texto 1: Entrevista com Carolina Monteiro 94

"Quem trabalha com informação sabe que ela é decisiva" 94

Texto 2: Infográfico sobre raça e gênero no jornalismo brasileiro 96

Produção: **Infográfico** 100

Planejar o infográfico 100

Escolher os elementos visuais 100

Redigir os textos verbais 101

Diagramar, revisar e compartilhar o infográfico 101

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA **Como evitar a desinformação** 102

CAPÍTULO 4 **Crítica de mídia** 105

Leitura e reflexão I: **A construção dos relatos** 105

Texto 1: Declaração de Belém na Agência Pará 107

Declaração de Belém consolida nova agenda de cooperação entre países amazônicos 107

Texto 2: Declaração de Belém no *site* Amazônia Real 108

Declaração de Belém não cria meta para desmatamento zero na Amazônia 108

Gramática e expressividade: **Modalização** 109

Orações subordinadas e modalização 113

Formas de composição do período: coordenação e subordinação 114

Escrita de carta aberta com foco na modalização 116

Organização das informações: continuando o esquema 119

Leitura e reflexão II: **A cobertura jornalística** 119

Texto 1: Charge de Mor 120

Texto 2: Crítica de mídia sobre cobertura de desastres naturais 121

Coberturas de desastres naturais, um retrato desigual do Brasil, Nayara Felizardo 121

DIÁLOGOS **O drama dos migrantes e refugiados em um poema contemporâneo** 124

Casa, Warsan Shire 124

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

Produção: Crítica de mídia 125
Escolher a perspectiva de análise e o tema 125
Organizar o *corpus* e analisar os dados 125
Planejar e escrever o texto 126
Revisar o texto e compartilhá-lo com os colegas 126
PRÁTICAS EM AÇÃO Observatório da Imprensa 127
Projeto: Um Observatório da Imprensa na escola 127
Autoavaliação 130
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 131
NA ESTANTE 134
Rachel de Queiroz, Terra nova 134
Eduardo Galeano, Celebração da fantasia 138
A burocracia/1 139

Unidade 3 FORMAÇÃO DE UM POVO: OLHARES DA LITERATURA 140

CAPÍTULO 5 De Portugal ao Brasil 142
Leitura e reflexão I: *Os Lusíadas* e seu contexto histórico 142
Texto 1: Reportagem de divulgação científica sobre **Os Lusíadas** 142
Os Lusíadas: a obra que "fundou" a língua portuguesa há 450 anos 143
DIÁLOGOS Camões e a arte de seu tempo – Classicismo e Renascimento 148
Texto 2: Versos de **Os Lusíadas** 150
Fragmento 1 – Canto I 150
Fragmento 2 – Canto IV 151
DIÁLOGOS Camões revisitado em poema de Sophia de Mello 153
Camões e a tença, Sophia de Mello Breyner Andresen 153
Leitura e reflexão II: Olhares que se cruzam 154
Texto 1: Carta de Pero Vaz de Caminha 154
Texto 2: Fragmento de **Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus** 157
A busca da terra sem males, Kaka Werá Jecupé 157
DIÁLOGOS Os modernistas e o "descobrimento" 160
Erro de português, Oswald de Andrade 160
Produção: *Playlist* comentada 161
Conhecer o gênero e observar um modelo 161
Planejar a *playlist* comentada 162
Gravar e publicar a *playlist* comentada 163

CAPÍTULO 6 Brasileiros constroem sua identidade 164
Leitura e reflexão I: A brasilidade em *Macunaíma* 164
Texto 1: Fragmento de livro sobre o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda 166
Homem cordial, Antonio Fontoura 166

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

Texto 2: Fragmento de **Macunaíma** ... 168
Teque-teque, chupinzão e a injustiça dos homens, Mário de Andrade ... 169
DIÁLOGOS ***Iracema*** **e** ***Macunaíma*** **– duas faces da identidade nacional** ... 174
Texto 1: Fragmento de **Iracema**, José de Alencar ... 175
Texto 2: Fragmento de **Macunaíma**, Mário de Andrade ... 175
Aprendendo com autonomia: Construção de um *podcast* ... 176
Gramática e expressividade: Variação linguística ... 179
Dinamismo das línguas: variação e mudança linguística ... 179
Tipos de variação linguística ... 180
Norma-padrão: o que é e por que é ensinada na escola? ... 184
A noção de "erro" na língua e o preconceito linguístico ... 186
Leitura comparativa de uma gramática de uso e de um *site* educativo ... 188
Texto 1: Fragmento de gramática de uso, Maria Helena de Moura Neves ... 188
Texto 2: Fragmento de texto didático publicado em *site* educativo ... 189
Organização das informações: continuando o esquema ... 189
CONEXÕES Formação do português brasileiro e relações com nossa história ... 190
Ascensão e queda do Tupi: um caso de historiografia linguística, Ana Lúcia Magalhães e Carlos Henrique Magalhães de Lima ... 191
TRABALHO E JUVENTUDES Carreiras ligadas às línguas e suas literaturas ... 193
Que profissão é essa? O profissional de Letras e o mundo das línguas, Aline Luz ... 193
Leitura e reflexão II: Pioneiros da literatura afro-brasileira ... 196
Texto 1: Fragmento de **Úrsula** ... 197
Capítulo IX – A preta Susana, Maria Firmina dos Reis ... 197
DIÁLOGOS O Romantismo abolicionista de Castro Alves ... 200
O navio negreiro, Castro Alves ... 200
Texto 2: Versos de **Quem sou eu?** ... 203
Quem sou eu?, Luiz Gama ... 203
Produção: Paródia ou estilização ... 205
Observar modelos ... 205
Canção do exílio, Gonçalves Dias ... 205
Cena 9 – Canção do exílio, Fernando Bonassi ... 206
Planejar a paródia ou estilização ... 207
Produzir, revisar e compartilhar a releitura ... 207
PRÁTICAS EM AÇÃO Um *podcast* literário sobre *Macunaíma* ... 208
Projeto: *Podcast* – Um Macunaíma para chamar de seu ... 208
Autoavaliação ... 210
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES ... 211
NA ESTANTE ... 215
Mário de Andrade, **O turista aprendiz** ... 215
Ana Maria Gonçalves, **Um defeito de cor** ... 217

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

Unidade 4 **NOSSOS DIREITOS SÃO PARA VALER!** 220

CAPÍTULO 7 **Explorando leis e esferas de poder** 222

Leitura e reflexão I: **Abaixo-assinados *on-line*** 222

Texto: Abaixo-assinado sobre "A lei mais urgente do mundo" 223

Aprendendo com autonomia: **As leis do país e a participação social** 227

Estação 1: Que fim levou a PEC 37/2021? 227

Estação 2: Qual é a diferença entre PL, MP e PEC? 228

Estação 3: Qual é a hierarquia entre as leis do país? 228

Estação 4: Quais são as principais leis sobre o meio ambiente no Brasil? 229

Estação 5: Que proposta legislativa é debatida na mídia atualmente? 229

Estação 6: O que é e para que serve o e-Cidadania, um dos canais oficiais de participação social? 230

Leitura e reflexão II: **A pauta ambiental nos discursos de políticos** 231

Texto 1: Reportagem sobre pautas ambientais em uma eleição presidencial 231

Quais pautas são urgentes para as eleições de 2022? 231

Texto 2: Notícia sobre campanha de conscientização 232

Greenpeace faz campanha para incentivar o voto em candidatos com pautas ambientais 232

Texto 3: Cartum de Junião 232

Produção: **Apresentação oral** 234

Pesquisar candidatos (eleitos ou não) 234

Investigar e analisar as pautas assumidas pelos candidatos (eleitos ou não) 234

Planejar a apresentação oral e preparar o material de apoio 235

Ensaiar e realizar a apresentação 236

Discutir os resultados das apresentações 237

CAPÍTULO 8 **Meio ambiente e consumo consciente na era digital** 238

Leitura e reflexão I: **Consumo e *marketing* nas mídias digitais** 238

Texto 1: Artigo científico: pesquisa sobre consumo de mídias digitais 238

DIÁLOGOS **Campanhas pelo consumo consciente** 241

Texto 2: Notícia sobre a atuação do Conar 242

Conar reprova 80% dos anúncios julgados 242

Aprendendo com autonomia: **Investigando estratégias do *marketing* digital** 244

Investigação e análise de *webséries* na publicidade 245

Apresentação e discussão dos resultados da investigação 246

CONEXÕES **Consumo de moda e uso da água** 247

Texto 1: A indústria da moda: como diminuir seu impacto no planeta 247

Texto 2: Infográfico – Volume médio de água gasto na produção e no consumo de *jeans* 247

Gramática e expressividade: **A linguagem dos textos normativos** 250

Leitura de dispositivos da legislação ambiental 250

Texto 1: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – Preâmbulo 251

Texto 2: Estatuto da Juventude 252

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

DIÁLOGOS Thiago de Mello e os "Estatutos do Homem" 254
Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente) 254
Organização das informações: continuando o esquema 256
Leitura e reflexão II: *Political remix*, a crítica criativa 256
Texto: Fragmentos de **Brasil do Cocar Remix** 256
Produção: *Political remix* 259
Organizar os grupos, investigar e definir recortes 259
Levantar os materiais audiovisuais e planejar o roteiro 259
Produzir, revisar e divulgar 260
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Como identificar fontes pouco confiáveis 261
Texto 1: Verbete *wiki* – Desenvolvimento sustentável 262
Texto 2: Avisos introdutórios ao verbete "Resíduo sólido" 264
Texto 3: Ética – Seção do verbete "Resíduo sólido" 264
PRÁTICAS EM AÇÃO Reivindicando nossos direitos 266
Projeto: Campanha de mobilização *on-line* 266
Autoavaliação 268
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 269
NA ESTANTE 272
Aparecida Vilaça e Francisco Vilaça Gaspar, **A epidemia** 272
José de Alencar, **Ubirajara** 275

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 278

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Mapa clicável: Percentual de leitores, por região do Brasil 22
Vídeo: Jorge Amado e os leitores 26
***Podcast*:** Figuras de linguagem 28
***Podcast*:** *Blogs* literários 35
Vídeo: Paráfrase 40
***Podcast*:** Curadoria da informação 95
Vídeo: A reportagem nas mídias digitais 105
Vídeo: A expansão marítima portuguesa 142
Infográfico: As vanguardas artísticas europeias 164
Carrossel de imagens: Representatividade na literatura contemporânea 166
Infográfico: O Romantismo e a literatura no Brasil do séc. XIX 174
Infográfico: Breve história da língua portuguesa 179
Infográfico: A emergência climática nas artes 221
Carrossel de imagens: Ativismo nas redes 223
***Podcast*:** Juventudes e manifestações pelo clima 232
Carrossel de imagens: Entendendo o marco temporal 257
Mapa clicável: As Terras Indígenas barram o desmatamento 257

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

Unidade 1

LEITORES EM (INTER)AÇÃO!



LETÍCIA DEPAROLIS/BIBLIOARTELAB

Participantes do Projeto BiblioArte Lab, que explora novas possibilidades tecnológicas de leitura, de produção e de participação social para a formação do leitor. Poços de Caldas (MG), 2016.

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. A fotografia da página anterior foi produzida para divulgar ações de jovens que usam novas tecnologias e redes sociais para influenciar outros leitores. Observe-a e converse com sua turma e seu professor:

a. O que a fotografia retrata?

b. Para quem as pessoas da fotografia parecem estar olhando?

c. Considere:

- o enquadramento usado (o que o fotógrafo escolheu mostrar, combinando plano e ângulo);
- a composição (escolha de cenário, organização dos personagens, uso de objetos como recursos cênicos).

Como as escolhas feitas para a produção dessa fotografia ajudam a despertar reflexões sobre a influência dos jovens na formação de leitores?

2. Ferréz (1975-) é um escritor paulista que tem a relação entre periferia e literatura como centro de seu trabalho. Leia um relato sobre como ele criou um dos seus livros de contos.

> Lia o conto assim que escrevia, em palestras, escolas, faculdades, nas quebradas [...]. A minha literatura estava viva de novo, com a cara do povo. [...]
>
> Passando pelas escolas do Grajaú, falando para uma multidão na festa do Jardim Guacuri, no sarau de uma escola da Leste, em um sarau recém-nascido na Norte, e varando a Oeste, de quebrada em quebrada. Fazendo leitura em vielas que foram ocupadas por gente [...] que procura a palavra como arma.
>
> FERRÉZ. **Os ricos também morrem**. São Paulo: Planeta, 2015. p. 9-10.

a. Releia: "[...] vielas que foram ocupadas por gente [...] que procura a palavra como arma". De acordo com essa comparação, qual parece ser o ponto de vista do autor sobre a literatura?

b. Você já assistiu a uma leitura de contos e outros textos literários em situações como as descritas por Ferréz, em escolas, ruas e festas? Você já participou de um sarau? O que você pensa sobre ações que promovem a literatura?

Objetivos da unidade

- Ler e analisar textos de diferentes gêneros que falam sobre a experiência literária.
- Participar de rodas de leitura de forma ativa e qualificada.
- Criar um perfil digital para falar sobre seus gostos e interesses literários.
- Conhecer e aplicar estratégias para resumir textos.
- Recordar noções básicas de morfologia e sintaxe.
- Conhecer polêmicas relacionadas ao cânone literário e se posicionar diante delas.
- Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de um comentário opinativo em ambientes digitais.
- Propor e executar uma ação com o objetivo de ampliar o acesso à literatura em sua comunidade.

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

CAPÍTULO 1

Nossos perfis leitores

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP04, EM13LP50

Neste capítulo, você realizará atividades e leituras que o levarão a refletir sobre o papel da literatura na formação das pessoas. Algumas das questões que discutiremos são: como a leitura literária está presente na vida dos brasileiros em geral, como ela ajudou a formar a identidade de escritores, como a experiência de leitura é representada na própria literatura e, o mais importante, como a leitura literária está presente na sua vida. Ao longo da trajetória, você terá a oportunidade de refletir sobre sua relação com os livros e produzir um perfil leitor digital, a fim de registrar suas descobertas e interagir com outros leitores.

Leitura e reflexão I: Retratos da leitura no Brasil

reportagem-perfil: gênero do campo jornalístico que busca informar, em detalhes, sobre a personalidade e a trajetória de uma pessoa pública; também é chamada simplesmente de **perfil**.

Um dos espaços para a promoção da literatura em comunidades periféricas brasileiras é a Cooperifa, ou Cooperativa Cultural da Periferia. Iniciado em 2001, o projeto realiza saraus e outros eventos culturais em um bairro da Zona Sul da cidade de São Paulo.

A seguir, você lerá trechos de uma **reportagem-perfil** sobre o poeta Sérgio Vaz (1964-), o idealizador da Cooperifa. Busque identificar como as experiências de leitura o ajudaram a formar a própria identidade e como influenciaram sua decisão de se tornar escritor.

Texto 1 Reportagem-perfil sobre Sérgio Vaz



LÉU BRITTO/UOL/FOLHAPRESS

Sérgio Vaz, retratado em ensaio fotográfico em São Paulo (SP), 2022.

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

Um mundo de problemas

Nascido em Ladainha, interior do estado de Minas Gerais, Sérgio Vaz chegou com a família a Taboão da Serra, cidade na Grande São Paulo, com 7 anos. "Meu pai arrumou emprego aqui. Veio para cá. Cresci ali na rua e queria ser jogador de futebol, né? Era a única diversão que a gente tinha. Região violenta", lembra.

Começou a ler influenciado pelo pai, que tinha o hábito. Um dia, enquanto Vaz folheava os livros dos adultos, o pai percebeu o interesse do filho e tratou de comprar obras infantis. A partir daí, leitura e futebol passaram a ser a paixão do menino.

"A leitura me resgatou. Imagina um jovem gostar de livros numa periferia dos anos 1970 e 1980, que não tinha asfalto. Você pobre, tá ligado? As coisas são sempre difíceis e você tem o hábito da leitura. Me senti um cara muito estranho."

O livro **Dom Quixote**, do espanhol Miguel de Cervantes, foi um dos primeiros lidos por Vaz. Ao terminar a leitura, percebeu que ele não tinha problema algum. Na verdade, se viu como um sonhador. "Quem tem problema é o mundo. Se o mundo tem problema não é problema meu, não é?", completa.

E, apesar de gostar dos livros, na época não curtia muito de poesia por achar que era "coisa de bacana", com palavras muito difíceis [...].

[...] Vaz achava que só intelectuais podiam escrever poemas. Sua visão começou a mudar quando leu **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus pela primeira vez.



F. J. CARNEROS/SHUTTERSTOCK

Estátua de Dom Quixote e Sancho Pança. Madri, Espanha, 2023. A obra faz parte de um conjunto de esculturas em homenagem a Miguel de Cervantes.

"Mulher negra, favelada. Fez um livro [...] falando do jeito dela. Escreveu para nós. Ela não escreveu para classe média, tá ligado? E falei: mano, vou escrever para quebrada também. Vou falar da negritude. Dos problemas que afetam a favela. Quero escrever do jeito que a quebrada fala, dos problemas que ela conhece mesmo com gente falando que isso não virava."



LÉU BRITTO/UOL/FOLHAPRESS

Sérgio Vaz, escritor.

VELOSO, Lucas. Poeta da periferia. **UOL**, 13 nov. 2022. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/sergio-vaz/#page7. Acesso em: 27 set. 2024.

ZOOM Leituras de uma vida

Em seu depoimento, Sérgio Vaz menciona duas leituras importantes na construção de sua identidade, seja como leitor, seja como escritor. Saiba mais sobre cada uma delas.

Dom Quixote, do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), é considerado o primeiro **romance** moderno, isto é, a primeira narrativa em prosa, relativamente longa, com personagens que refletem características de seu tempo e seu meio social. O livro conta a história de um **fidalgo** que, influenciado por romances de cavalaria, adota a alcunha de Dom Quixote e, na companhia de seu fiel escudeiro Sancho Pança, parte mundo afora para acabar com as injustiças e opressões. Na imaginação delirante de Dom Quixote, moinhos de vento se transformam em gigantes, e rebanhos de ovelhas, em um exército que ele precisa derrotar. Na cultura ocidental, Dom Quixote tornou-se símbolo de uma pessoa movida por ideais nobres, mas sonhadora demais e descolada da realidade.

fidalgo: homem que possui títulos de nobreza.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi romancista e poeta. Nascida em Sacramento, Minas Gerais, frequentou a escola por apenas dois anos. Em 1937, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde morou com seus três filhos na favela do Canindé. Enquanto procurava sobreviver como catadora de papel, recolhia cadernos para escrever sobre seu cotidiano. Com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, que a conheceu por acaso na favela enquanto fazia uma reportagem, Carolina conseguiu publicar, em 1960, parte desses escritos na obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. O livro foi traduzido para cerca de 20 idiomas, além de ter rendido várias homenagens à autora. Nos anos seguintes, Carolina lançaria mais diários, poemas e um romance, mas essas outras obras não tiveram o mesmo sucesso.



ACERVO UH/FOLHAPRESS

Carolina Maria de Jesus, 1960.

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

Texto 2 Reportagem sobre hábitos de leitura no Brasil



Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A seguir, você lerá trechos de uma **reportagem** publicada em 2022, na ocasião em que se celebravam o Dia Nacional do Livro Infantil e o Dia Mundial do Livro. A reportagem inicia-se com o anúncio de notícias positivas: a venda de livros tinha crescido nos meses anteriores. No trecho que você lerá, uma especialista dá seu depoimento e coloca em perspectiva esse aparente crescimento da leitura no país. Relacione os dados que a especialista apresenta às experiências de Sérgio Vaz.

Dia Mundial do Livro: brasileiro está lendo mais, mas longe do ideal

[...] Zoara Failla, coordenadora da pesquisa **Retratos da Leitura [no Brasil]** do Instituto Pró-Livro, acredita que os bons resultados das vendas apresentados nos últimos meses vêm das famílias de alta renda, que continuam movimentando o mercado. Para ela, o brasileiro ainda lê pouco e a tendência é que as próximas pesquisas do Instituto apurem queda nos índices de leitura.

"Os brasileiros leem 2,6 livros – inteiros ou em partes – em um período de 3 meses. É considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos 3 meses anteriores à entrevista – de qualquer gênero, incluindo bíblia e didáticos. A 5ª edição da pesquisa foi aplicada no final de 2019 e 2020, portanto, antes da **pandemia**. Ela é aplicada a cada quatro anos, para avaliar o impacto das políticas públicas e mudanças no comportamento leitor do brasileiro. [...]", explica Zoara. [...]

O futuro do livro no Brasil

Ainda segundo Zoara, o futuro do livro no Brasil passa pela escola. Isso porque, esclarece ela, apenas 18% dos brasileiros são leitores de literatura.

"Desde 2007 mantemos o patamar de 50% de brasileiros leitores, com pequena elevação em 2015 (56%), e uma queda em 2019 (52%), lembrando que é considerado leitor até quem leu um trecho da bíblia. Se considerar leitores de literatura (livro inteiro), temos somente 18% de leitores. Quase 50% dos entrevistados declararam não ter lido livro porque têm dificuldades para compreender o que leem. Ou seja, decodificam as palavras, mas não entendem o significado de uma frase. Dentre os motivos para isso está o fato de a escola não estar conseguindo despertar o gosto pela leitura; 60% das escolas brasileiras não têm uma biblioteca [...]. Outro motivo é que 70% das famílias não são leitoras e não têm livros em casa", diz.

MAGALHÃES, Gladys. Dia Mundial do Livro: brasileiro está lendo mais, mas longe do ideal. **Diário do Litoral**, Santos, 23 abr. 2022. Disponível em: https://www.diariodolitoral.com.br/nacional/brasil/dia-mundial-do-livro-brasileiro-esta-lendo-mais-mas-longe-do-ideal/156001/. Acesso em: 27 set. 2024.

reportagem: gênero do campo jornalístico que busca informar sobre um fato ou tema atual de forma abrangente. Diferencia-se da notícia pelo aprofundamento e pela preocupação em abordar o tema de diferentes perspectivas, com a opinião de vários entrevistados.

pandemia: refere-se aqui à pandemia de covid-19, que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), se estendeu de 30 de janeiro de 2020 a 5 de maio de 2023.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Agora, junte-se a um colega e respondam às questões a seguir.

1. Retomem o **texto 1**. Considerando o que Sérgio Vaz relata sobre sua infância e adolescência, que significado vocês atribuem a esta declaração dele: "A leitura me resgatou"?

2. Leiam novamente as informações sobre **Dom Quixote** no boxe ***Zoom* Leituras de uma vida**. Em seguida, levantem hipóteses para explicar por que, após ler esse romance, Sérgio Vaz passou a se ver como um sonhador, e não mais como alguém estranho ou problemático.

3. Releiam as informações sobre Carolina Maria de Jesus. Depois, com base nas declarações de Vaz, expliquem como a principal obra dessa autora, **Quarto de despejo**, mesmo não sendo um livro de poemas, influenciou a decisão dele de se tornar poeta.

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

4. Sérgio Vaz foi iniciado no mundo da leitura por seu pai. Relacionem esse fato ao **texto 2** e respondam: essa é uma experiência comum na realidade brasileira? Justifiquem sua resposta com um trecho do **texto 2**.

5. Releiam esta passagem do **texto 2**:

> Ainda segundo Zoara, o futuro do livro no Brasil passa pela escola. Isso porque, esclarece ela, apenas 18% dos brasileiros são leitores de literatura.

Com base em informações do **texto 2** e em seus conhecimentos de mundo, expliquem por que uma educação de qualidade faria com que os brasileiros lessem mais obras literárias. **#pensamentocrítico**

Aprendendo com autonomia: Rodas de leitura

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP07, EM13LP11, EM13LP20, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP51

Rodas de leitura são encontros entre leitores e suas leituras. Nelas, alguém compartilha a leitura de um texto que lhe seja significativo, preparando-se para falar brevemente sobre essa escolha e para dar vida a esse texto por meio da leitura. Os demais participantes aproveitam esse movimento para conhecer um texto com base na visão do outro.

Após a leitura, pode haver uma conversa sobre pontos que chamaram a atenção no texto pelo tema, pela linguagem, pelas questões que a leitura despertou, entre outras possibilidades. Você e sua turma, com a mediação do professor, planejarão uma roda de leitura literária.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.



ARNALDO SETE/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont em roda de leitura. Recife (PE), 2024.

Reflexão sobre suas próprias experiências de leitura

Para participar da roda, você deverá escolher um texto que considere significativo. O primeiro passo, portanto, é refletir sobre a sua relação com a literatura até este momento. **#autoconhecimento**

Para guiar-se nessa reflexão, responda ao questionário a seguir. Anote as respostas em seu caderno e guarde-as, pois você vai utilizá-las no final do capítulo para preparar um perfil leitor digital.

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

Meu perfil leitor – primeiras reflexões

Registre em seu caderno

1. Você é um leitor que:
   - **a.** Curte muito a literatura e sempre busca boas leituras.
   - **b.** Está em descoberta, com algumas experiências bem significativas de leitura.
   - **c.** Experimentou bem menos do que gostaria dessa tal literatura.

2. O que ou quem mais influenciou no que você traz de experiência de leitura?
   - **a.** Família.
   - **b.** Amigos.
   - **c.** Escola.
   - **d.** Bibliotecas.
   - **e.** Livrarias.
   - **f.** Comunidades e canais da internet dedicados à literatura.
   - **g.** Outros. Conte o quê ou quem.

3. O que você mais curte ler?
   - **a.** Contos.
   - **b.** Crônicas.
   - **c.** Romances.
   - **d.** Poemas.
   - **e.** Biografias.
   - **f.** Peças de teatro.
   - **g.** Outros. Conte o quê.

4. Como você leu na reportagem sobre hábitos de leitura dos brasileiros, apenas 18% da população lê um livro de literatura inteiro (ou mais) a cada três meses.
   - **a.** Onde você se encaixa nessa estatística? Quantos livros de literatura você leu no último ano?
   - **b.** Você acha que o número de livros lidos ajuda a compreender se a relação da pessoa com a literatura é significativa? O que mais você consideraria?
   - **c.** Qual experiência de leitura literária você gostaria de compartilhar com seus colegas? Se não tiver nenhuma de cabeça, fique tranquilo que temos boas dicas para você experimentar e compartilhar. Leia o boxe **#Para curtir**, a seguir, e a seção **Na estante** – inserida ao final de cada unidade, essa é uma seção especialmente dedicada à **fruição** estética de textos literários. Nela, você poderá apreciar obras de culturas diversas, do passado e do presente. São várias opções para você explorar seu gosto literário, a fim de descobrir suas preferências e montar um acervo pessoal.

   Além das opções fornecidas no boxe **#Para curtir** e na seção **Na estante**, não deixe de considerar as sugestões de seu professor. Ele certamente tem ótimas dicas de leitura para você e seus colegas.

#Para curtir

Retratos da leitura

Como informou a especialista Zoara Failla na reportagem sobre hábitos de leitura do brasileiro, na ocasião o Instituto Pró-Livro estava na quinta edição de sua pesquisa **Retratos da leitura no Brasil**, com dados de 2019 e 2020. Que tal conferir se houve mudança nesses dados consultando o *site* do instituto?

PLATAFORMA Pró-livro. Disponível em: http://plataforma.prolivro.org.br/. Acesso em: 27 set. 2024.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: Percentual de leitores, por região do Brasil

fruição: ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente alguma coisa.

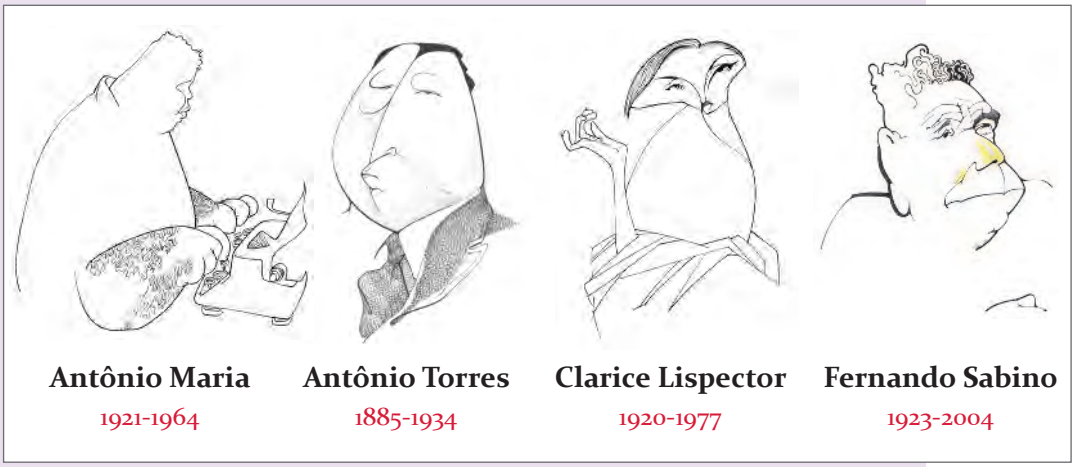
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

#Para curtir

Portal da Crônica Brasileira

O gênero **crônica** costuma agradar a muitos leitores. Os textos desse gênero são aparentemente simples, com olhares sobre acontecimentos cotidianos, mas que alcançam um tratamento inesperado, surpreendendo o leitor. Há crônicas mais líricas, em que a voz do cronista traz as marcas de suas emoções e reflexões sobre o que observa ou narra, como acontece em "O padeiro", de Rubem Braga. Outras apostam nos efeitos de humor, como "Não era fruta", de Stanislaw Ponte Preta. E há também as que usam um tom mais sério, com ponto de vista bem marcado e argumentado sobre um assunto, como "A fama e a realidade", de Rachel de Queiroz.

Embora a crônica não tenha sido criada no Brasil, aqui ela ganhou forma e características próprias. No século XIX, a crônica ocupava um pedacinho curto de jornal (o pé da página). Desde essa época, muitos escritores e escritoras têm experimentado o gênero.



© LOREDANO

Caricaturas dos cronistas brasileiros Antônio Maria, Antônio Torres, Clarice Lispector e Fernando Sabino publicadas no Portal da Crônica Brasileira.

Vá até a seção **Na estante** desta unidade, na página 76, e aprecie a crônica "As três experiências", de Clarice Lispector. Se gostar dessa experiência literária, você pode passar em uma biblioteca e investigar se há mais crônicas no acervo. Também pode consultar *sites* como o Portal da Crônica Brasileira, um acervo digital mantido pelo Instituto Moreira Salles e pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Todas as crônicas que citamos e muitas outras estão disponíveis lá.

PORTAL da Crônica Brasileira. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/autores. Acesso em: 2 set. 2024.

Decisões a tomar coletivamente

Você já examinou sua experiência como leitor literário e está se preparando para participar das rodas de leitura com a turma. Para isso, vocês precisam decidir juntos os seguintes pontos:

1. A duração e a frequência de cada roda. Uma aula semanal ao longo do bimestre pode ser uma medida para que a atividade seja prazerosa. Algumas rodas podem também acontecer na biblioteca escolar.

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

2. O tempo ideal de participação de cada estudante, para que todos tenham a oportunidade de participar. Assim, em uma turma de 35 estudantes, por exemplo, poderia haver sete sessões de roda de leitura, com a apresentação de cinco estudantes a cada sessão, com cerca de cinco minutos de apresentação para cada um e mais vinte minutos de interação. Uma ideia interessante também é participar em duplas que tenham afinidades, isto é, gostos e experiências leitoras parecidos. Nesse caso, dois estudantes podem escolher juntos um texto, planejar e preparar a participação na roda.

3. Os critérios de como se preparar para a leitura, com dicas e sugestões para:
   - **a.** uma escolha que seja significativa, mas também adequada para o contexto escolar, considerando os colegas que ouvirão, seus valores e visões de mundo. O que seria e o que não seria adequado escolher? Por quê?
   - **b.** não optar por textos de falsa autoria e compartilhá-los. Como saber, por exemplo, se um texto é de determinado autor ou não?
   - **c.** o tamanho ideal do texto que será lido. No caso de um romance, por exemplo, será necessário escolher um trecho e fazer a contextualização dele, contando, sem dar ***spoiler***, o enredo; já uma crônica, conto ou poema poderão ser lidos integralmente.

***spoiler*:** informação que revela partes importantes de um enredo.

4. Um cronograma, combinando quem trará seu texto e em que data. Um bom critério pode ser quem já tem sua escolha definida e quem vai precisar de um pouco mais de tempo para garimpá-la.

Preparação individual ou em dupla

1. Escolha um texto que tenha marcado sua trajetória literária e que você considere adequado para ser compartilhado com os colegas. Se você escolheu trabalhar em dupla, realize este e os próximos passos com seu parceiro ou sua parceira.

2. Leia o texto várias vezes, em diferentes momentos, buscando perceber o que nele mais chama sua atenção quanto ao tema e à linguagem (escolha de palavras e como elas são combinadas, construção de personagens, modo como é narrado etc.).

3. Prepare uma leitura bem expressiva do texto, considerando os sinais de pontuação, marcando bem a fala de cada personagem nos diálogos etc.

4. Prepare uma fala breve (de até um minuto), justificando sua escolha e contando quem é o autor do texto. Vale a pena consultar canais e comunidades de leitores na internet para observar como as pessoas justificam suas escolhas e preferências.

   Observe, por exemplo, como uma leitora apresenta uma antologia poética de Cecília Meireles em uma rede social. Note que ela dá algumas informações sobre a produção do livro (é uma antologia organizada pela própria Cecília Meireles) e sobre os poemas – segundo a leitora, eles falam de "sentimentos, emoções, paixão pela escrita, questionamentos". Além disso, a leitora usa adjetivos para expressar sua opinião ("As poesias da Cecília Meireles são *únicas*!") e a 1ª pessoa para contar como ela, pessoalmente, se relaciona com a obra ("*Costumo* ler uma poesia por dia").

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



INSTAGRAM/KELLY COMINOTI/PROFKELLYCOMINOTI

ÍCONE: FREEPIK

COMINOTI, Kelly. Instagram: @profkellycominoti, 17 ago. 2021. Postagens.

Conduta durante a roda de leitura

Você já ouviu falar em empatia? Ela é nossa capacidade de nos colocarmos no lugar de uma pessoa que passa por determinada experiência, pensando em como nos sentiríamos se vivenciássemos a mesma situação, para buscar compreender seus sentimentos e suas emoções. Tem a ver com nossa capacidade de "sentir o mundo através dos olhos de outras pessoas".

Para cumprir seu propósito, a roda de leitura deve ser esse momento privilegiado de descoberta de textos significativos para outros e que também podem interessar a você, além de ser um exercício de empatia.

As histórias de vida são diferentes. Para alguns, estar à frente da turma, trazer seu texto e sua voz, pode ser um desafio pequeno; para outros, ele pode ser grande. E para você? Como você gostaria que os demais agissem para que pudesse se sentir seguro e aproveitar ao máximo seu momento?

Escuta aberta, interesse verdadeiro e valorização da contribuição do outro podem ser um bom caminho, não é? Assim, vocês realmente poderão compartilhar boas dicas de leitura.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49

Leitura e reflexão II: A leitura na literatura

São muitos os textos literários que falam sobre a literatura e o impacto que ela pode ter na vida das pessoas. A seguir, você encontrará dois textos que, de diferentes maneiras, falam da experiência literária. Planeje-se para lê-los em seu tempo livre, de modo que você e os colegas possam aproveitar o tempo em sala de aula para analisar e discutir esses textos. **#responsabilidade**

Texto 1 Fragmento de *Capitães da Areia*

Publicado em 1937, o romance **Capitães da Areia**, de Jorge Amado (1912-2001), focaliza um grupo de meninos em situação de rua que vive em um **trapiche** abandonado na orla de Salvador. O trecho a seguir apresenta um dos membros do grupo, João José. Observe como a experiência com a literatura é parte da caracterização desse personagem. Reflita sobre os textos que ele escolhe ler para o grupo de meninos e como isso vai revelando suas histórias de vida.

trapiche: armazém próximo a mar ou rio onde são estocadas mercadorias destinadas à importação ou à exportação.

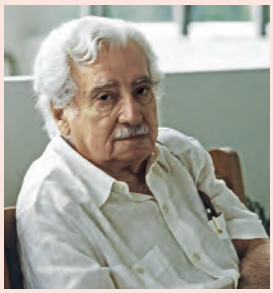
João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nestes furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heroico das suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 32.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Jorge Amado e os leitores

ZOOM Jorge Amado

Jorge Amado (1912-2001) foi um escritor e político brasileiro, considerado um dos mais importantes autores da literatura brasileira do século XX. Nascido na Bahia, Amado começou a escrever muito cedo e publicou seu primeiro romance, **O país do Carnaval**, aos 19 anos. Ao longo de sua carreira, escreveu mais de trinta romances, muitos dos quais exploram as questões sociais e culturais do Brasil, particularmente a vida das classes desfavorecidas e a cultura afro-brasileira na Bahia.



LEONARDO CENDAMO/GETTY IMAGES

Jorge Amado, 1989.

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

Texto 2 Poema de Sérgio Vaz

No início deste capítulo, você leu um depoimento de Sérgio Vaz e descobriu como ele se tornou poeta. Agora é hora de conhecer um pouco da produção desse ativista cultural e autor contemporâneo. É dele o poema a seguir, que, em versos curtos e ritmo cadente, provoca reflexões sobre a relação entre a poesia e seus leitores. Este é para curtir em voz alta!

A poesia
é o esconderijo
do açúcar
e da pólvora:
um doce
uma bomba
depende
de quem devora...

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013. p. 42.

Você já fez uma primeira leitura dos textos. Agora, reúna-se com três colegas para compartilharem impressões e se aprofundarem na análise.

Cada grupo deve escolher um mediador, que será responsável por ler as questões e organizar a conversa, passando a palavra para cada integrante, de modo que todos tenham oportunidade de falar e de ser ouvido com interesse. **#empatia**

Além disso, o mediador destacará pontos trazidos pelos demais e estabelecerá relações entre as opiniões, identificando em que são parecidas, em que são complementares e em que divergem.

Cuidem do volume da voz para não prejudicar o trabalho dos demais grupos. Vocês podem consultar os registros que fizeram durante a leitura individual. E não deixem de anotar o que considerarem mais significativo ao discutir cada questão.

Questões para a discussão do grupo

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Como vocês avaliam os textos que leram? O que mais chamou sua atenção? Qual texto provocou mais vocês? Por quê?

2. Com base no **texto 1**, o que se pode deduzir sobre as condições de vida do grupo de meninos retratado em **Capitães da Areia**?

3. Quais tipos de narrativa Professor escolhia ler para os companheiros (cômicas, românticas, de aventuras etc.)? Destaquem uma passagem do texto que ajudou vocês a chegarem a essa conclusão.

4. Por que vocês acham que ele escolhia esse tipo de história? Para responder, considerem as pistas dadas pelo próprio texto.

5. Releiam este trecho:

> Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, **se bem** fosse franzino, magro e triste [...].

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

a. Na descrição do personagem, os quatro adjetivos sublinhados são coerentes entre si ou formam algum tipo de contraste? Expliquem sua resposta.

b. Considerando sua resposta anterior, expliquem o sentido da expressão *se bem*. Por quais palavras ou expressões poderíamos substituí-la? Escolham entre as opções do quadro.

ainda que	à medida que	uma vez que	embora	mesmo que

6. Vocês já assistiram a um filme que fala sobre o próprio cinema? Ouviram uma canção sobre a própria canção? Esses tipos de produção se baseiam na metalinguagem. Leiam uma definição desse conceito. Depois, expliquem por que o **texto 2** pode ser considerado um poema metalinguístico.

Metalinguagem

Quando nos valemos dos recursos de uma linguagem para tratar dela mesma, estamos fazendo uso de metalinguagem.

#Para curtir

Metalinguagem no cinema

A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção: Martin Scorcese. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2011. (127 min).

Esse filme traz referências de livros e de músicas, mas, sobretudo, homenageia a própria história do cinema, com a recriação das primeiras cenas produzidas pelos irmãos Lumière, considerados os "pais do cinema". Confira uma reportagem com curiosidades sobre a obra; ela pode funcionar como um guia para você curtir o filme de modo mais qualificado.

CENA de "A invenção de Hugo Cabret" levou um ano para ser concluída. **Globo Filmes**, 17 dez. 2014. Disponível em: http://redeglobo.globo.com/filmes/noticia/2014/12/cena-de-invencao-de-hugo-cabret-levou-um-ano-pra-ser-concluida.html. Acesso em: 24 maio 2024.



PICTURELUX/THE HOLLYWOOD ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme **A invenção de Hugo Cabret** (2011).

7. Quais são os sentidos possíveis para o substantivo *bomba* no poema de Sérgio Vaz?

8. Vocês se lembram das figuras de linguagem?

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Figuras de linguagem**

Figuras de linguagem

São recursos estilísticos empregados pelo enunciador (aquele que fala ou escreve) para elaborar seus textos de forma particular, incomum, a fim de comunicar suas ideias com mais intensidade ou expressividade. As figuras de linguagem são frequentes não só na literatura, mas em muitos campos de atuação social, como na publicidade ou mesmo na linguagem cotidiana, em frases como "Essa menina é um doce" (metáfora) ou "Esperei séculos no ponto de ônibus" (hipérbole).

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

A **metonímia** é uma figura de linguagem. Combinando palavras-chave, pesquisem o que é metonímia e as possibilidades que ela traz de usos de uma palavra para significar outra. Prefiram fontes ligadas a instituições de ensino ou a empresas jornalísticas reconhecidas. Registrem suas descobertas.

9. Expliquem como, no poema de Sérgio Vaz, as palavras *açúcar* e *pólvora* estão em relação de metonímia com a palavra *bomba* e seus sentidos.

10. Como vocês interpretam a relação entre a poesia e o leitor construída pelos versos?

11. Leiam o parágrafo a seguir, extraído de um livro sobre literatura, e relacionem-no aos **textos 1** e **2**. Depois, discutam as questões seguintes.

> [A literatura] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.
>
> COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17. (Fragmento)

a. Voltem ao **texto 1**. Que passagens mostram que, no "exercício da literatura", os Capitães da Areia conseguiam "ser outros", "viver como os outros", "romper os limites do tempo e do espaço"?

b. Segundo o parágrafo anterior, "interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia". Como você relaciona isso ao que se diz no **texto 2** sobre a poesia?

Produção: Um perfil leitor digital

Além da pesquisa **Retratos da leitura no Brasil**, sobre a qual você leu no início deste capítulo, o Instituto Pró-Livro também conduz o estudo **O Brasil que lê**, que mapeia projetos de incentivo à leitura. Segundo a edição de 2021, quase dois terços dos projetos mapeados utilizam plataformas virtuais – como mídias sociais, aplicativos de mensagens, *sites* e *podcasts* – para realizar suas atividades, seja em parte, seja integralmente. Nesses espaços virtuais, os participantes constroem seus **perfis leitores** para se apresentarem aos outros e falarem de seus interesses e preferências.

Nesta seção, você também vai elaborar um perfil leitor para que amigos e familiares (ou um público mais amplo, se preferir) conheçam você sob o ângulo de sua relação com os livros.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20

Contexto de produção

O quê: perfil leitor digital.

Para quê: apresentar-se sob o ponto de vista de sua relação com a leitura de obras literárias.

Para quem: colegas de sala, familiares ou, se quiser, um público mais amplo.

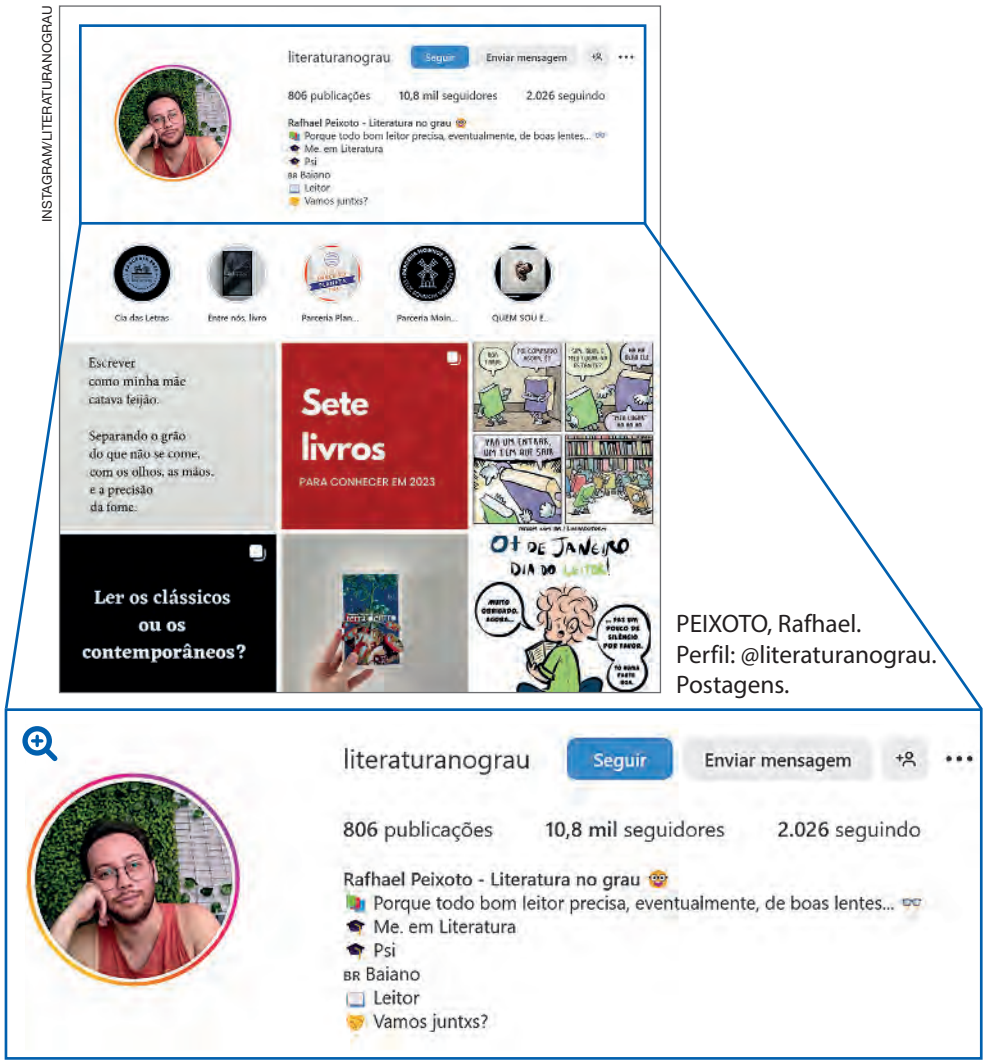
Onde: em uma rede social de sua escolha.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Observar modelos

1. Busque pelas *hashtags* #literatura ou #livros em suas redes sociais favoritas e veja como os leitores estão se comunicando. Observe, por exemplo, o recorte a seguir do perfil Literatura no grau. Atente-se à forma como o dono do perfil se apresenta e aos conteúdos diversificados que ele posta: poemas, dicas de livros, capa do que está lendo, tirinhas sobre literatura e muito mais.

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



PEIXOTO, Rafhael. Perfil: @literaturanograu. Postagens.

***booktoker*:** pessoa que veicula vídeos sobre literatura em plataformas de vídeos e redes sociais. Conforme a plataforma em que a pessoa atua, pode ser chamada de *booktuber*.

2. Observe, agora, um exemplo de como construir um perfil leitor usando vídeo em vez de imagens estáticas. Aplicando texto sobre sua gravação, a ***booktoker*** conta como começou, ainda no Ensino Fundamental, a ler por influência dos pais e, depois, como foi ficando cada vez mais apaixonada por literatura.



TIKTOK/GIOVANABRUNOLIMA

Cenas de um vídeo, compartilhado em uma rede social, no qual a *booktoker* Giovana Bruno Lima conta sua trajetória na leitura. Perfil da autora. Postagens.

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

Note que ela dirige seu olhar ao espectador apenas na tela inicial, passando depois a se posicionar como se estivesse interagindo com outro interlocutor (no caso, os pais). Atente também para os livros e as roupas, que mudam na representação de cada ano, dando a ideia de passagem do tempo.

Planejar seu perfil

1. Reveja as respostas que deu no questionário da seção **Aprendendo com autonomia** e destaque os elementos mais importantes. Seria interessante descrever sua jornada como leitor, formando uma história com começo, meio e fim, como fez Giovana Bruno Lima? Ou você prefere apresentar cenas dessa jornada, como faz o perfil Literatura no grau, com a capa dos livros mais marcantes, alguns trechos especiais de um romance, poemas preferidos? Registre suas conclusões.
2. Aproveite para eleger três metas que possam tornar ainda mais significativa sua experiência literária. Escreva esses objetivos.
3. Por fim, pense nos dados pessoais que você acha relevante constarem de seu perfil: talvez sua idade, ocupação e uma frase que resuma sua identidade como leitor. Quanto à sua identificação, você pode usar seu nome real ou um pseudônimo.

Criar e compartilhar o perfil

1. Elabore seu perfil com base na lista que fez antes. Use a mídia mais adequada à rede social escolhida – como nos modelos vistos, é possível combinar o texto verbal a imagens estáticas ou vídeo. Você também pode acrescentar música, se desejar.
2. Se optar por produzir um vídeo editado, como fez a *booktoker* Giovana Bruno Lima, procure um *site* ou aplicativo gratuito para edição de vídeos ou peça sugestões ao professor. Na maioria dos aplicativos, você deve começar clicando em "Novo projeto". Em seguida, selecione as gravações que você vai usar para compor o vídeo – Giovana selecionou, por exemplo, as gravações que fez da apresentação de sua "jornada como leitora" e, depois, das cenas que representam seus vários anos da escola. Com a ferramenta "Aparar" (ou outra de função semelhante), elimine os trechos que não ficaram bons. Por fim, procure as ferramentas "Texto" e "Música" para acrescentar, respectivamente, letreiros e uma trilha sonora.
3. Ao publicar seu perfil *on-line*, você pode ajustar as configurações de privacidade para que ele fique disponível apenas para um público selecionado (seus colegas de classe e o professor, por exemplo) ou para o público em geral.
4. Visite os perfis dos colegas e descubra mais sobre a relação deles com a literatura. Usem essas informações para combinar as próximas rodas de leitura e deixá-las sob medida para a turma!

Devido à pequena extensão do vídeo proposto, consideramos desnecessária a elaboração de um roteiro. Se julgar conveniente, porém, você pode sugerir aos estudantes que escrevam algumas palavras-chave para indicar a ordem das cenas e os textos (ou músicas) que pretendem adicionar a cada uma. A elaboração de roteiros para produções audiovisuais será estudada com detalhes na Unidade 2 do volume 3 desta coleção.

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

BNCC

Habilidade abordada: EM13LGG402

TRABALHO E JUVENTUDES

Apresentando-se no mundo do trabalho

ECONOMIA

Na seção anterior, você produziu um perfil para apresentar-se de um ângulo específico – sua relação com a literatura. Para realizar seus projetos de vida, você terá de apresentar-se em várias situações, com diferentes objetivos.

Para tanto, poderá usar gêneros discursivos como o currículo (tradicional ou *web*), o videocurrículo e o perfil ou *biodata*. Nesta seção, você vai conhecer aquele que talvez seja o gênero mais comum quando alguém quer se apresentar a possíveis empregadores ou contratantes – o **currículo**.

Leia trechos de um texto jornalístico que orienta como fazer o currículo para o primeiro emprego.

Elaborando meu primeiro currículo

A primeira coisa a se fazer é elaborar um currículo que chame a atenção de quem for ler. Organização e clareza serão essenciais nesse processo.

Alguns modelos de ***templates*** podem te ajudar com isso, mas cuidado com os exageros! Currículos com muitas informações visuais podem ficar com um aspecto poluído, ou menos profissional.

Não se esqueça de que seu nome e seus dados de contato, como número de telefone e *e-mail*, devem estar claros e em destaque, preferencialmente no topo da página.

A foto não é necessária, mas caso queira colocar, opte por alguma sem filtros ou efeitos, que mostre seu rosto inteiro. Uso de acessórios como bonés e óculos de sol também não pegam bem.

Como você busca seu primeiro emprego, seu currículo não contará com muitas experiências, mas não se preocupe!

Liste suas principais habilidades e algumas experiências, caso tenha, que possam servir para o cargo que você deseja. Se você falar outro(s) idioma(s), fique à vontade para colocar essa informação.

Por exemplo, caso você seja um estudante de engenharia civil e esteja procurando uma vaga de estágio em uma construção, não adianta pôr uma experiência como "Curso de Dança", né? Mas um curso de matemática básica, gestão de pessoas, ou mesmo de oratória podem te trazer alguma vantagem.

Mas o que mais vai te diferenciar é o tópico "Objetivo" no seu currículo. Nele é onde você vai ter um pouco mais de liberdade para falar sobre o que você almeja com seu próximo emprego.

Caso seja seu primeiro, não há problema em deixar isso claro. Mostre que você quer muito aprender, adquirir novas experiências e como você pode agregar na empresa.

O mais importante é ser verdadeiro e ter o bom e velho "bom senso" ao seu lado. Também tenha flexibilidade e não hesite em mudar seu currículo de acordo com a vaga aplicada. Algumas informações podem servir para umas vagas, mas para outras não.

[...]

ALENCAR, Thales. Procurando o primeiro emprego? Veja essas dicas que podem fazer você se destacar. **NE10 Interior**, 15 maio 2024. Disponível em: https://interior.ne10.uol.com.br/noticias/2024/05/15/procurando-o-primeiro-emprego-veja-essas-dicas-que-podem-te-fazer-se-destacar.html. Acesso em: 28 maio 2024.

***templates*:** documentos editáveis disponibilizados em *sites* ou aplicativos; contêm um *layout* (organização visual) para certo gênero discursivo, para o usuário preencher ou adaptar de acordo com suas informações pessoais.

ZOOM Gêneros para apresentar-se

Currículo é a forma aportuguesada de *curriculum vitae*, expressão latina que significa "percurso de vida". Na atualidade, designa um gênero discursivo em que um candidato a um emprego ou a uma prestação de serviço apresenta suas informações pessoais, bem como dados relativos à sua formação e à sua experiência profissional.

O **currículo *web***, por sua vez, nada mais é do que o currículo construído diretamente em uma plataforma de empregos ou no *site* de uma empresa na qual o candidato tenha interesse em trabalhar. Por fim, o **videocurrículo** é, como o nome indica, um currículo apresentado na forma de vídeo.

Enquanto esses três gêneros são típicos do mundo do trabalho, o **perfil** ou ***biodata*** é mais frequente no campo acadêmico. Consiste em um breve resumo da formação, das experiências profissionais e das áreas de interesse da pessoa.

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

Agora, junte-se a um colega para fazer algumas atividades.

1. Imaginem que um colega de vocês tenha feito o currículo a seguir para procurar pelo primeiro emprego. Leiam o texto e respondam às perguntas.

João Gomes
Rua da Felicidade, 123
jgomes26@site.com.br

OBJETIVO
Sou um estudante do Ensino Médio em busca do primeiro emprego na área de vendas. Sou organizado, trabalho bem em equipe e estou motivado a aprender continuamente. Acredito que posso contribuir, trazendo bons resultados para a empresa enquanto desenvolvo meu potencial.

EXPERIÊNCIA
Vendendor voluntário no bazar da Paróquia Bom Jesus (2025-2026)

FORMAÇÃO
Ensino Médio (conclusão prevista para 2028)

CURSOS COMPLEMENTARES
2026 – Gestão do tempo
(Instituto dos Jovens)
2025 – Artesanato com papelão
(Arte & Cia.)

OUTRAS INFORMAÇÕES
17 anos de idade
Morador de Cariacica, Espírito Santo

IDIOMA
Inglês básico

Elaborado para fins didáticos.

recursos humanos: em uma empresa, é o setor que faz a gestão das pessoas, cuidando do recrutamento, do treinamento e de outras atividades relacionadas aos colaboradores.

a. Destaquem pelo menos dois aspectos positivos desse currículo. Justifiquem suas respostas com informações do texto lido.

b. Segundo o texto, organização e clareza são essenciais em um currículo. Na opinião de vocês, esse currículo é organizado e claro o suficiente? Para responder, coloquem-se no lugar de um profissional de **recursos humanos** que esteja analisando vários currículos de jovens como esse.

2. Há alguma informação do currículo que, na opinião de vocês, deveria ser eliminada? Se sim, indiquem qual é ela e por que a eliminariam.

3. Vocês já produziram um currículo? Em caso positivo, compartilhem com o restante da turma em que contexto e com qual propósito fizeram isso.

4. Agora, cada integrante da dupla deve escrever seu currículo, imaginando que esteja se candidatando a uma vaga de emprego. Sigam estas instruções:

a. Considerem as orientações do texto jornalístico e também o que observaram de positivo no currículo dado como exemplo. Tomem cuidado, é claro, para evitar os pontos que consideraram negativos.

b. Para escrever o objetivo, troquem ideias entre si: falem sobre suas aspirações, suas habilidades, o que ainda desejam desenvolver e como acham que poderiam contribuir com uma empresa. **#projetodevida**

c. Façam uma primeira versão no caderno e peçam a outra dupla que, colocando-se no papel de recrutadores, avaliem o currículo de vocês, dando sugestões de aprimoramento.

d. Finalmente, procurem *templates* de currículos, escolham um deles e o editem com a sua versão final.

5. Conversem com os colegas e o professor:

a. Vocês pretendem usar esse currículo imediatamente ou deixá-lo reservado para uma oportunidade futura? Expliquem.

b. Quais seriam as possíveis vantagens de ter um currículo previamente redigido?

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

CAPÍTULO 2

Quem define o que é literatura?

No capítulo anterior, ao escolher um texto para a roda de leitura, talvez você tenha se perguntado: será que esse texto é, realmente, literatura? Saiba que essa pergunta não é nada trivial.

Os critérios para definir quais textos podem ser considerados literatura são debatidos há muito tempo entre estudiosos e até hoje provocam discussões, como você verá neste capítulo. Ao longo da trajetória, você analisará textos argumentativos que tratam dessa e de outras polêmicas, avaliará a força dos argumentos usados em cada um e, por fim, formará e expressará a sua opinião.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP28

Leitura e reflexão I: O que é literatura, afinal?

A seguir, você encontrará fragmentos do livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, da professora e escritora Marisa Lajolo. Em um tom bem-humorado, como se estivesse em um diálogo com o leitor, a autora busca definir o que é literatura.

Na próxima seção, **Aprendendo com autonomia**, você conhecerá estratégias para resumir textos e voltará ao texto de Lajolo para resumi-lo. Por enquanto, leia o texto com atenção e busque distinguir as **informações principais** das secundárias. Além disso, siga o roteiro de leitura, parágrafo a parágrafo, e anote suas respostas aos questionamentos feitos.

Roteiro de leitura para *Literatura: ontem, hoje, amanhã*

Parágrafos	Roteiro de leitura
1 e 2	**1.** O que há em comum entre os exemplos mencionados pela autora no primeiro parágrafo? Por que, no segundo parágrafo, ela contrasta esses textos com "um romance famoso" de Flaubert ou Alencar? Faça uma pesquisa na internet a respeito desses autores para ampliar sua compreensão sobre a argumentação de Lajolo. **#investigação**
3 a 7	**2.** Com qual finalidade a autora apresenta o exemplo de Shakespeare? Como esse exemplo destaca a relevância da discussão proposta por ela?
10 e 11	**3.** Reveja os exemplos de textos dados no primeiro parágrafo. Segundo o que se define no 10º e no 11º parágrafos, eles seriam considerados literatura? Por quê?
14 a 16	**4.** Nesses parágrafos finais, Lajolo fala dos canais competentes que podem "proclamar um texto ou um livro como literatura". **a.** Em sua opinião, esses canais seguem os mesmos critérios? Ou pode acontecer, por exemplo, de certo livro ser considerado literatura por alguns dos canais, mas não por outros? **b.** Ao falar desses canais, a autora cita um verso da letra da canção "Sampa" (1978), de Caetano Veloso. Para entender melhor a referência, procure a canção nas plataformas de *streaming* e ouça-a integralmente. Pesquise, também, sobre o mito de Narciso ao qual Caetano se refere. Depois responda: no contexto da argumentação de Marisa Lajolo, que significado o verso de Caetano Veloso adquire?

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

Texto Fragmentos do livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã*

Capítulo 2

No qual se contemplam, com malícia e irreverência, algumas das faces *do que se chama de literatura*

[...]

OBJETO DIGITAL
Podcast: *Blogs* literários

1 Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

2 Esses textos não têm a mesma cidadania literária que um romance famoso de Gustave Flaubert (1821-1880) ou José de Alencar (1829-1877)? Uma resposta direta à pergunta *o que é literatura*? nem sempre é a melhor saída, leitora compulsiva...

3 Saiba, por exemplo, que um professor de literatura inglesa contemporâneo de Shakespeare (1564-1616) ficaria espantado se lhe dissessem que Shakespeare *era* literatura.

4 — *Impossible! Never!* Aquele sujeitinho que escreve peças cheias de bêbados e desordeiros, e que é aplaudido por plateias fedidas e barulhentas?

5 Alguém hoje duvida que Shakespeare seja literatura com L maiúsculo e tudo? Aprenda então o vivíssimo leitor que *ser ou não ser literatura* é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões!

[...]

6 Pois um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos cybercafés cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo.

7 Por isso é muito mais divertido discutir literatura do que aranhas, leitora de fé!

[...]

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

Fanfiction, a ficção dos fãs

No primeiro parágrafo do texto, a autora menciona "a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens". Você sabe o que é uma *fanfiction*? Essa palavra inglesa significa, literalmente, "ficção produzida por fãs". O termo refere-se a narrativas criadas por fãs de determinado livro, filme ou artista que dão continuidade às histórias originais, ou criam para elas novos desfechos, novos personagens, novos enredos.

A maioria das *fanfictions* circula apenas em plataformas virtuais; porém, excepcionalmente, algumas se destacam e acabam virando livro. É o caso de **Orgulho e preconceito e zumbis** (2009), do norte-americano Seth Grahame-Smith, que insere monstros mortos-vivos no enredo de **Orgulho e preconceito**, de Jane Austen, um clássico da literatura inglesa publicado pela primeira vez em 1813.



REPRODUÇÃO/INTRÍNSECA

Capa do livro **Orgulho e preconceito e zumbis**, de Seth Grahame-Smith (Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010).

Capítulo 3

No qual se surpreendem segredos inconfessáveis e modos de ser espantosos de algumas das faces *do que se chama de literatura*

[...]

8 Mas chega de rodeios, que paciência de leitor — mesmo a de leitores fidelíssimos como os meus — é curta, não é verdade?

9 Vamos, pois, a um *finalmente* que dê a sensação de que não perdemos tempo, e que, a essa altura, já estamos mais próximos de saber *o que é literatura* do que estávamos quando este livrinho nada mais era do que um bloco de folhas numa estante de biblioteca ou livraria, ou séries de figuras e letras numa telinha de computador.

10 Uma obra literária é um objeto social muito específico.

11 Para que ela exista, é preciso, em primeiro lugar, que alguém a escreva e que outro alguém a leia. E, para ela passar das mãos do autor aos olhos do leitor, várias instâncias se interpõem: editor, diagramador, impressor, distribuidor e livreiros são algumas delas. [...] Constituem uma espécie de corredor pelo qual passa a obra antes que se cumpra sua natureza social, de criar um espaço de interação entre dois sujeitos: o autor e o leitor. [...] Para o *finalmente* acima prometido ser completo, podemos chamar de *interação estética* esse encontro leitor/autor. Desde, é claro, que não nos assustemos com a proparoxítona *es-té-ti-ca*!

12 Com efeito, leitor trissílabo e oxítono!

13 Saindo desse circuito, cujo reconhecimento é indispensável para a caracterização do sistema de produção literária impressa, é preciso dizer que ele não dá todas as respostas e que há mais coisas, entre o autor e o leitor, do que o sistema de produção.

14 Para que um texto seja considerado literatura (e aqui aqueles rabugentos talvez gostassem de uma inicial maiúscula: Literatura...) é preciso algo mais do que interação entre seu autor e seus leitores. A literatura tem de ser *proclamada* e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura.

[...]

15 E quem são esses setores especializados, esses canais competentes?

16 São poucos, ou são muitos, mas são sempre os mesmos: como ensina a música de Caetano Veloso, "Narciso acha feio o que não é espelho". Setores especializados responsáveis pela *literarização* maior ou menor de um texto, pela valorização menor ou maior de outro são os intelectuais, os professores, a crítica, o ***merchandising*** de editoras de prestígio, os cursos de Letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas...

[...]

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 17-27.

***merchandising*:** (inglês) conjunto de atividades e técnicas que buscam colocar um produto no mercado em condições competitivas, tornando-o atraente ao consumidor.

ZOOM Marisa Lajolo

Nascida em São Paulo, **Marisa Lajolo** (1944-) é ensaísta, pesquisadora, crítica literária, escritora de literatura juvenil e professora universitária. É uma das maiores especialistas na obra do escritor Monteiro Lobato (1882-1948), criador das famosas histórias do Sítio do Picapau Amarelo.



Marisa Lajolo em 2016.

ARQUIVO PESSOAL

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

DIÁLOGOS Marcel Duchamp: isso é arte?

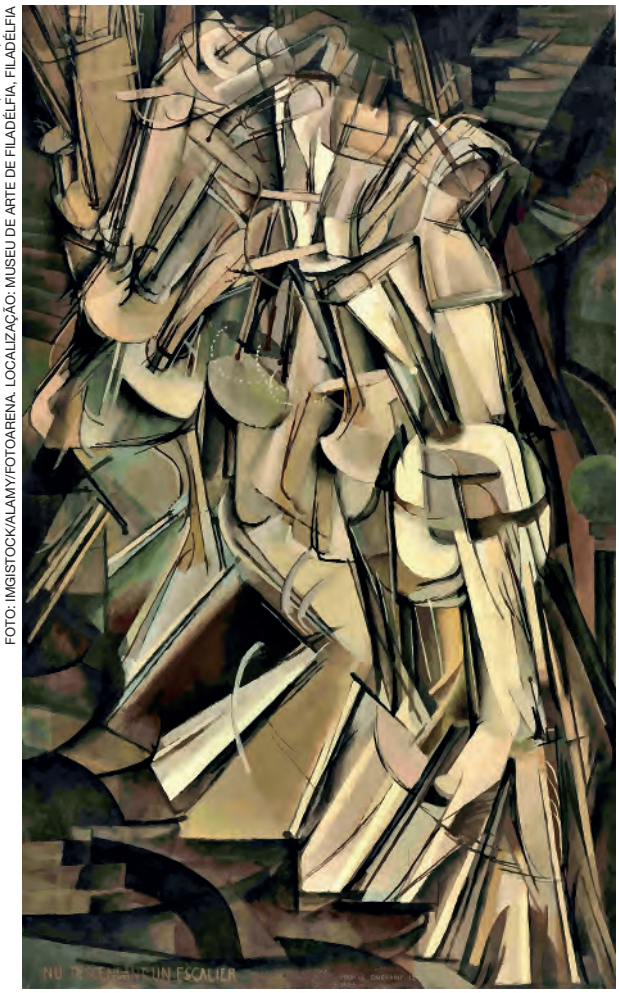
A discussão sobre o que é literatura está inserida em um debate mais amplo – o que é arte, afinal? Assim como a arte literária, a pintura, a escultura e a fotografia, entre outras formas de expressão artística, têm seus canais competentes para definir o que será legitimado: galerias, museus e leilões. Mas, em diferentes momentos da história, esses canais também já foram questionados e desafiados.

Um desses momentos de desafio foi provocado pelo artista francês Marcel Duchamp (1887-1968). Ele foi um pioneiro do Dadaísmo, movimento artístico-cultural surgido na década de 1910 que propunha obras intencionalmente absurdas, com o objetivo de protestar contra a situação política da Europa, envolvida na Primeira Guerra Mundial, e questionar os padrões artísticos tradicionais.

Observe a reprodução de duas obras de Duchamp e siga o roteiro para conversar sobre elas com seus colegas e o professor.

Linguagens em integração

No Tema 2 de seu livro de Arte, você pode ampliar seus conhecimentos não só sobre o trabalho de Marcel Duchamp, mas também sobre a legitimação da arte em geral.



© ASSOCIATION MARCEL DUCHAMP/AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: IMGISTOCK/ALAMY/FOTOARENA. LOCALIZAÇÃO: MUSEU DE ARTE DE FILADÉLFIA, FILADÉLFIA

DUCHAMP, Marcel. **Nu descendo uma escada nº 2**. 1912. Óleo sobre tela, 89 × 146 cm. Museu de Arte de Filadélfia, Filadélfia, Estados Unidos.



© ASSOCIATION MARCEL DUCHAMP/AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: RICHARD GARDNER/ALAMY/FOTOARENA. LOCALIZAÇÃO: TATE MODERN, LONDRES

DUCHAMP, Marcel. **Fonte**. 1917. Réplica de 1964. *Ready-made*, mictório em porcelana manufaturada e tinta, 61 × 36 × 48 cm. Tate Modern, Londres, Inglaterra.

1. Por que vocês acham que essas obras desafiaram as noções de arte de seu tempo? Vocês, pessoalmente, consideram essas obras como arte? Por quê?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

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

2. **Nu descendo uma escada nº 2** causou controvérsia quando foi exibido em Nova York em 1913, em uma exposição que, pela primeira vez, levava ao público estadunidense um pouco das vanguardas que já vinham agitando a Europa, como o Expressionismo e o Cubismo. Esse público estava acostumado a admirar versões clássicas do chamado "nu artístico", como a **Vênus de Urbino**, de Ticiano, ou a **Vênus ao espelho**, de Diego Velázquez. Pesquisem essas pinturas na internet e expliquem por que, na opinião de vocês, a obra **Nu descendo uma escada nº 2** causou tanto choque entre os nova-iorquinos.

***ready-made*:** do inglês, significa "pronto-feito". Refere-se ao conceito dadaísta de tomar objetos como obras de arte.

3. Duchamp criou o conceito de ***ready-made***, um objeto preexistente, banal, que é alçado à condição de arte. **Fonte** é um de seus mais famosos *ready-mades* – trata-se de um mictório, desses que se encontram em banheiros masculinos, virado de ponta cabeça e assinado com o pseudônimo "R. Mutt". O conceito de *ready-made* funda-se na ideia de que o trabalho do artista, nesse caso, não está em produzir a peça, mas em manipulá-la, deslocando-a do seu contexto para provocar o público e levá-lo à reflexão.
   a. Na opinião de vocês, como esse *ready-made* nos permite refletir sobre, por exemplo, a noção de autoria na arte? Vocês acham que Duchamp pode ser considerado mesmo o autor da peça? Existe originalidade e criatividade nessa produção? Por quê?
   b. E em relação ao sistema de legitimação da arte, como as galerias, os museus e os críticos? De que modo vocês acham que os *ready-mades* impactaram esse sistema?

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP28, EM13LP29

Aprendendo com autonomia: Estratégias para resumir textos

Resumir textos é uma atividade frequente na vida escolar. É provável que você, seja por conta própria ou por solicitação do professor, já tenha resumido um texto que estudou. Também é comum que um estudante busque informações na internet para escrever seus próprios textos e, nesse processo, ao consultar diferentes textos-fonte, ele ou ela resuma trechos desses textos para, depois, reelaborá-los e combiná-los em sua produção.

Nesta seção, você conhecerá estratégias que podem ser usadas tanto para resumir um único texto-fonte quanto para incorporar informações de diferentes textos-fonte no texto que se está produzindo. Ao final, você aplicará tais estratégias escrevendo um **resumo** propriamente dito, cujo objetivo será demonstrar sua compreensão sobre o texto de Marisa Lajolo, lido na seção anterior.

Resumo

Gênero discursivo que apresenta uma versão abreviada de um texto, um livro, um filme etc. com diferentes finalidades. Quando circula na esfera escolar, o resumo tem como propósito, entre outros, mostrar a compreensão de quem o produziu (normalmente, o próprio estudante) a respeito de um texto relevante para sua formação. Nesse contexto, o resumo pode se destinar ao professor, ao próprio estudante ou a seus colegas.

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

Sumarização, paráfrase e citação

Sumarizar significa sintetizar, condensar. O resumo de um texto depende, portanto, de procedimentos de sumarização. Para identificar os principais deles, junte-se a um colega e realize a análise proposta.

Comparem os **textos 1** e **2**. O primeiro foi extraído do **ensaio O direito à literatura**, do sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido (1918-2017); o segundo faz parte de um resumo desse ensaio, publicado no *site* da organização cultural Casa das Rosas. Leiam os dois fragmentos e respondam no caderno às questões.

ensaio: gênero discursivo argumentativo e expositivo em que o autor busca refletir de forma crítica e subjetiva sobre um tema, evidenciando seu ponto de vista.

Texto 1 Fragmento do texto-fonte

> 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 de 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 possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 176-177.

Texto 2 Fragmento do resumo

> De início, A. Candido destaca que chama de literatura, nesse texto, tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escrita das grandes civilizações. E defende a ideia de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao "universo fabulado".

CASA das Rosas. A literatura como direito do ser humano. *In*: **Pequeno Manual do Escritor**. Disponível em: https://www.casadasrosas.org.br/centro-de-apoio-ao-escritor/manual-a-literatura-como-direito-do-ser-humano. Acesso em: 10 jun. 2024.

1. Na primeira frase do **texto 2**, os autores usam a forma verbal *destaca* para introduzir a "voz" de Antonio Candido. Qual outra forma verbal é usada com a mesma finalidade no fragmento?

2. Releiam a primeira frase do **texto 1** (original de Candido).

a. Indiquem as alterações que os autores do resumo fizeram ao incorporar essa frase no texto deles.

b. Na opinião de vocês, por que eles trocaram o substantivo *chiste* do original por *anedotas*? Se necessário, consultem o significado dessas palavras no dicionário.

3. Concentrem-se agora na segunda frase do **texto 2** (fragmento do resumo).

a. A conjunção *pois* não consta do original. Por que ela foi acrescentada no resumo? Qual relação de sentido ela estabelece entre as ideias?

b. O que indicam as aspas na expressão "universo fabulado"? Na opinião de vocês, por que os autores do resumo usaram esse recurso?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

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

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Paráfrase

Pela análise desses fragmentos, percebemos que os autores utilizaram os seguintes procedimentos de sumarização:

- **eliminação** de informações secundárias ("desde o ~~que chamamos de~~ folclore");
- **integração** de informações oriundas de frases ou partes diferentes do texto-fonte; por exemplo, para compor a segunda frase do **texto 2**, os autores combinaram os conteúdos da segunda e da terceira frases do segundo parágrafo do **texto 1**, usando a conjunção *pois* para articulá-los.

Além desses procedimentos de sumarização, os autores do resumo utilizaram estratégias para incorporar o **discurso citado** (o texto-fonte) em seu próprio discurso:

- usaram **verbos de elocução**, como *destacar* e *defender*, para introduzir a voz do autor citado;
- realizaram a **paráfrase** de alguns trechos, isto é, reescreveram-nos com outras palavras, utilizando termos mais usuais (*anedota* no lugar de *chiste*); e, por fim,
- recorreram à **citação direta** (entre aspas) para preservar termos particulares do original, como "universo fabulado".

Produção do resumo

É hora de colocar esses procedimentos em prática e resumir o texto de Marisa Lajolo analisado na seção **Leitura e reflexão I**. Imagine que seu resumo será lido por estudantes como você. Ele deve ser compreensível mesmo para quem não teve acesso ao texto-fonte; portanto, planeje-o como uma produção textual independente, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Siga as instruções a seguir e escreva o seu resumo. **#conhecimento**

1. Dê a seu resumo um **título** informativo; por exemplo: *Marisa Lajolo: o que é literatura?*
2. Na **introdução**, apresente o texto-fonte ao leitor. Por exemplo: *No segundo e no terceiro capítulos do livro* ***Literatura: ontem, hoje, amanhã****, a professora e escritora Marisa Lajolo aborda uma questão…*
3. No **desenvolvimento**, siga a linha de raciocínio da autora, apresentando as ideias na mesma ordem do original. Aplique os procedimentos de sumarização que aprendeu: elimine informações secundárias e integre conteúdos de diferentes partes do texto de forma lógica, usando conjunções para articulá-los sempre que necessário.
4. No caso dos trechos que serão preservados, **parafraseie-os**, reescrevendo-os com suas palavras, ou faça **citações diretas** quando quiser reproduzir trechos marcantes do original.
5. Um dos detalhes que você deve eliminar são os **vocativos** ("leitora compulsiva", "leitor trissílabo" etc.). Afinal, embora esse diálogo bem-humorado com os leitores seja importante na construção do texto original, ele não se adéqua aos objetivos do gênero **resumo**.
6. Na **conclusão**, retome sinteticamente as principais ideias do texto. Por exemplo: *Em suma, o que Marisa Lajolo argumenta é que… Para ela, a literatura…*
7. No final de seu resumo, inclua a **referência bibliográfica** completa. Tome como modelo os exemplos deste livro.
8. Revise seu resumo para verificar se usou **verbos de elocução** variados (*afirmar, acrescentar, argumentar, declarar, defender*) e se as ideias estão adequadamente articuladas.
9. Troque seu texto com o de um colega e discutam: vocês selecionaram as mesmas informações principais do texto? Organizaram-nas de modo semelhante?

vocativos: plural de **vocativo**, palavra ou expressão que os interlocutores usam para dirigir-se uns aos outros durante a interação verbal. Por exemplo: *Boa tarde,* ***turma****! Venha cá,* ***Pedro****!*

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

Gramática e expressividade: Morfologia e sintaxe

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP14, EM13LP28

Para nos comunicarmos e interagirmos uns com os outros, usamos diferentes linguagens, como a corporal, a visual, a musical, entre outras. No boxe **Diálogos**, por exemplo, você e seus colegas interpretaram os sentidos produzidos pela linguagem visual na obra **Nu descendo uma escada nº 2**, de Marcel Duchamp.

Entre todas as linguagens que empregamos, uma que tem bastante destaque em nossas vidas é a linguagem das palavras, a chamada **linguagem verbal**. Damos o nome de **língua** a um conjunto específico de elementos da linguagem verbal (sons da fala, palavras etc.) usado pelos membros de um grupo social para comunicar-se e interagir entre si. O português, o guarani e o árabe, por exemplo, são línguas.

Sempre que dirigimos palavras ao nosso interlocutor, somos movidos por alguma **intenção**: queremos informá-lo, emocioná-lo, fazê-lo rir ou convencê-lo de algo, por exemplo. Conforme as nossas intenções, fazemos diferentes **escolhas** no uso da língua. Isso envolve desde a seleção das palavras até sua combinação e ordenação, entre outros fatores. Quando usamos a língua oral, isto é, quando falamos, além dessas escolhas, nossas intenções também influenciam nosso tom de voz, as pausas e ênfases que fazemos e os gestos e olhares que acompanham a nossa fala.

Nesta seção, você será convidado a refletir sobre os diferentes usos da língua e os efeitos de sentido que eles provocam, não só nos textos que você lê e ouve, mas também nos que produz. Além disso, você vai constatar que esses diferentes usos nos levam a reconhecer a língua não como um todo uniforme e estático, mas como uma entidade dinâmica, formada por um conjunto de variedades.

Para começar essa jornada, vamos revisar algumas noções básicas estudadas no Ensino Fundamental.

tira: gênero discursivo que narra uma pequena história por meio da linguagem visual, geralmente associada à linguagem verbal. Muitas tiras têm intenção humorística e, quando isso ocorre, o humor com frequência nasce de um efeito-surpresa no último quadrinho, quebrando as expectativas criadas nos quadrinhos anteriores.

A língua e seus níveis

Leia esta **tira** da cartunista Laerte e responda às questões.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.



COUTINHO, Laerte. Instagram: @laertegenial, 24 out. 2022. Postagens.

1. Compare as quatro primeiras frases da tira.

O ano **é** 2100.

O mundo **escapou** do apocalipse.

A crise climática **foi** superada.

A desigualdade social **acabou**.

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

a. Essas quatro frases estão organizadas de forma semelhante. Um dos aspectos que as aproximam é que todas são iniciadas por *O* ou *A*. A qual classe gramatical pertencem essas palavras sublinhadas, isto é, elas são substantivos, adjetivos, artigos, pronomes etc.? E qual a classe gramatical das palavras destacadas com sublinhado duplo? E a das palavras em negrito? **Dica:** se tiver dúvidas, consulte um dicionário. A classe gramatical é uma das primeiras informações fornecidas no verbete de cada palavra.

b. Pense no processo expresso pela palavra em negrito na segunda frase (*escapou*). A que outro termo da frase esse processo é atribuído – ou seja, que ou quem escapou?

c. Você diria que, nas outras três frases, os termos estão organizados da mesma maneira – o termo ao qual se atribui o processo ou estado expresso pela palavra negritada vem antes dela?

2. Releia: "O mundo escapou do apocalipse". Nesse contexto, *apocalipse* significa fim do mundo ou, pelo menos, aniquilação da humanidade. Qual é, portanto, a relação de sentido entre essa frase e as duas seguintes?

3. A pergunta do quarto quadrinho – "Por que essas caras?" – rompe os padrões de organização das frases que você examinou na questão 1.

a. Quem fez essa pergunta? Como você sabe?

b. O que motiva a pergunta? O que há de surpreendente nas "caras" a que o personagem se refere?

4. Leia a definição de tira no glossário e explique de que modo a resposta da personagem do último quadrinho quebra as expectativas criadas nos quadrinhos anteriores.

5. Pense novamente nos padrões que você observou na **questão 1**. Qual é o papel deles na construção da tira? Transcreva a explicação mais adequada.

A repetição da estrutura da frase:

- dá ao leitor uma pista de que o padrão será quebrado, ao deixar subentendido que as pessoas não estão felizes.
- cria uma unidade entre os três primeiros quadrinhos, evidenciando a quebra realizada no quarto quadrinho.

Para reconstruir os sentidos dessa tira, você mobilizou uma série de conhecimentos que detém sobre o uso e o funcionamento da língua portuguesa. Quando lemos, ouvimos ou produzimos textos, acionamos todos esses conhecimentos ao mesmo tempo, em um processo automatizado e natural para os falantes. Mas, quando queremos analisar a língua, falar de modo mais preciso sobre algum aspecto dela, costumamos dividi-la em **níveis**. São eles:

- O **nível morfológico**, referente à estrutura das palavras, à sua formação e flexão e à maneira como as classificamos. Você se deteve nesse nível quando identificou a classe gramatical das palavras do texto, isto é, quando definiu se eram artigos, verbos etc.
- O **nível sintático**, que diz respeito à forma como combinamos as palavras para formar frases. Você pensou nisso ao observar a estrutura das quatro primeiras frases da tira e constatar que, em todas elas, o termo ao qual o processo verbal se refere aparece antes do verbo. Ao examinar a função que as palavras exercem na frase e a organização delas, você analisou a língua sob a perspectiva sintática.
- O **nível semântico**, que se refere aos sentidos das palavras e frases. Esse nível é focalizado quando afirmamos que o substantivo *apocalipse*, na tira, refere-se ao fim do mundo, e não ao livro bíblico de mesmo nome – como ocorreria, por exemplo, na frase *O sermão de hoje abordou o* ***Apocalipse***.

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

- O **nível fonético-fonológico**, que se refere aos sons da língua e à forma como pronunciamos as palavras. Quando articulamos as palavras *escapou* e *acabou*, por exemplo, percebemos que elas rimam, pois os sons finais são semelhantes. Esse é um aspecto descrito no nível fonético-fonológico da língua.
- E, finalmente, há o **nível estilístico-pragmático**, referente à forma como a língua é usada em cada contexto, de acordo com o estilo do falante, a situação e as intenções dele a cada momento. Quando o falante produz um gênero discursivo como a tira, por exemplo, geralmente constrói frases curtas e seleciona um vocabulário simples, coloquial. Ao pensar nessas escolhas, analisamos a língua sob a perspectiva estilístico-pragmática.

A seguir, vamos recordar algumas noções básicas de duas perspectivas de análise frequentemente mobilizadas na interpretação dos textos – a **morfologia** e a **sintaxe**.

Análise morfológica: as classes gramaticais

Como vimos, quando definimos a classe gramatical das palavras, estamos analisando a língua pela perspectiva da morfologia.

Classe de palavras ou classe gramatical

É uma categorização das palavras que leva em conta o tipo de significado que elas carregam (se nomeiam seres, se qualificam seres, se expressam ações etc.), a função que geralmente desempenham nas frases e se elas são variáveis ou não, isto é, se mudam de forma conforme o gênero, número etc.

Existem dez classes gramaticais na língua portuguesa. Para recordá-las, reproduza e preencha os quadros a seguir no seu caderno. Use como exemplos palavras do texto de Marisa Lajolo que você leu na seção **Leitura e reflexão I**. Lembre-se de consultar um dicionário caso tenha dúvidas.

Registre em seu caderno

Classes gramaticais variáveis

Substantivo – nomeia seres.	
Adjetivo – expressa características dos seres.	
Artigo – aparece antes do substantivo, indicando se ele é referido de forma genérica ou particular.	
Numeral – indica noções numéricas, como quantidade ou posição em uma série.	três
Pronome – identifica os participantes da interação e retoma termos ou ideias mencionados antes.	
Verbo – exprime ação, processo, condição, estado.	

Classes gramaticais invariáveis

Advérbio – modifica o sentido dos verbos (ou de adjetivos, de outros advérbios ou da frase inteira).	
Preposição – liga dois termos de uma frase, de modo que um complete, explique ou qualifique o outro.	
Conjunção – une termos ou orações, estabelecendo entre eles relações de sentido.	
Interjeição – exprime emoções, ordens, apelos.	uau!

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

Análise sintática: os termos da oração

Vamos agora à perspectiva da **sintaxe**. Nela, considera-se como as palavras e expressões se relacionam umas com as outras, bem como a função que exercem na composição das **frases**.

É importante notar que os conceitos de frase e oração se sobrepõem: certa construção pode ser considerada uma frase, por formar uma unidade de sentido, mas também uma oração, caso contenha verbo. Segundo Azeredo (2010, p. 137), isso acontece porque frase e oração "são conceitos de natureza diversa, baseados em critérios distintos: a frase é um meio de ação comunicativa, já a oração é uma unidade reconhecida por sua constituição formal". Há, ainda, uma segunda sobreposição de conceitos, pois aos segmentos que são "ao mesmo tempo classificados como orações e frases [...] damos o nome de períodos" (*ibidem*).

Frase – frase nominal, oração e período

Frase é a palavra ou a sequência de palavras que, em dado contexto, apresenta sentido completo. Na fala, ela é marcada por uma entonação particular; na escrita, geralmente é iniciada por letra maiúscula e encerrada por um sinal de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, reticências). A tira de Laerte lida no início da seção, por exemplo, tem seis frases.

Uma frase pode ou não conter verbos. Se não contém, é denominada **frase nominal**; por exemplo: *Saudades do apocalipse*... ou *Que boa ideia, Pedro!* A frase que apresenta verbos, denominada **frase verbal**, pode ter uma ou mais orações. **Oração** é a frase ou a parte da frase que contém um verbo ou locução verbal. Veja:

locução verbal — locução verbal

Apesar de a crise climática **ter sido superada** e a desigualdade social **ter acabado**,

1ª oração — 2ª oração

verbo

as pessoas **continuavam** tristes.

3ª oração

Período é a frase organizada em uma ou mais orações, como a do exemplo anterior. **Período simples** é aquele construído com uma única oração. **Período composto** é aquele construído com duas orações ou mais.

Pesquisa linguística: construções mais comuns em diferentes gêneros discursivos

Como será que essas diferentes formas de construir o enunciado – frases nominais, períodos simples e períodos compostos – aparecem nos textos do dia a dia? Junto com os colegas, você vai fazer uma pesquisa para descobrir isso. Sob a orientação do professor, sigam as instruções a seguir.

1. A classe será dividida em cinco grupos, e cada grupo ficará responsável por pesquisar um gênero discursivo.

Distribuição dos gêneros discursivos pelos grupos

Grupo I	receita culinária
Grupo II	bate-papo por aplicativo de troca de mensagens
Grupo III	artigo de opinião
Grupo IV	manual de instruções
Grupo V	tira

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

2. Providenciem um texto que represente o gênero discursivo do grupo. Em seguida, transcrevam as primeiras dez frases desse texto (excluindo-se o título, caso haja). O **Grupo I** deve considerar apenas o modo de preparo da receita, desconsiderando os ingredientes. Em alguns casos, como no gênero tira, pode ser necessário mais de um texto até juntarem-se as dez frases. Se a pontuação deixar dúvidas sobre onde começa ou termina cada frase, usem como critério a unidade de sentido.

3. Com a lista de dez frases em mãos, o grupo deve circular os verbos e locuções verbais. Considerem que as formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio) contam como oração quando não fazem parte de uma locução e se referem a um processo verbal independente. Por exemplo:

__Feitas__ as malas, o casal __partiu__.

O particípio (*feitas*) conta como oração; portanto, o período é composto (tem duas orações).

***Vi** os jovens __conversando__ na escada.*

O gerúndio (*conversando*) conta como oração; portanto, o período é composto (tem duas orações).

Tudo __depende__ de o Congresso __aprovar__ a lei.

O infinitivo (*aprovar*) conta como oração; portanto, o período é composto (tem duas orações).

4. Contem, então, o número de orações de cada enunciado. Identifiquem as frases nominais e classifiquem os períodos, como na ficha reproduzida a seguir.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

GRUPO I	
Gênero discursivo: receita culinária	
• Frases nominais: 1	10%
• Períodos simples: 6	60%
• Períodos compostos: 3	30%

5. Quando todos os grupos tiverem terminado a tarefa, transcrevam os resultados na lousa para que todos possam vê-los. Então, discutam:

a. Em quais gêneros é mais comum cada tipo de construção: frase nominal, período simples e período composto?

b. O que pode explicar as tendências? Vejam alguns fatores que podem influenciar: grau de formalidade do gênero, proximidade com a oralidade, necessidade de ser direto e claro, necessidade de expressar conteúdos complexos etc.

Termos essenciais da oração: sujeito e predicado

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Veja novamente as frases da tira e responda às questões no caderno.

O mundo **escapou** do apocalipse.

A crise climática **foi** superada.

A desigualdade social **acabou**.

1. De acordo com as classificações que você acabou de recordar, essas frases são períodos simples ou compostos? Por quê?

2. Ao analisar a tira no início da seção, você já havia constatado que os processos expressos pelas formas verbais *escapou*, *foi* e *acabou* são atribuídos às expressões sublinhadas. Em cada uma dessas expressões, há uma palavra que ocupa o núcleo, o centro, e está cercada de outras que a determinam ou especificam.

a. Qual palavra ocupa o núcleo em cada expressão sublinhada? Qual é a classe gramatical dela?

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

b. Quais são as palavras que determinam ou especificam a palavra do núcleo? Qual é a classe gramatical delas? (Dica: consulte o dicionário ou os quadros que você preencheu no tópico anterior.)

Em cada frase da tira, você observou que o processo verbal é atribuído a uma expressão que tem um substantivo como núcleo; por exemplo, *a **crise** climática*. Na composição das frases, as palavras muitas vezes se agrupam em um **sintagma** – um grupo de palavras que forma uma unidade de sentido e tem uma dessas palavras como núcleo.

Os sintagmas são classificados conforme a classe gramatical da palavra que ocupa seu núcleo. Dessa forma, o **sintagma nominal** é aquele que tem como núcleo um substantivo (ou palavra a ele equivalente): *o **mundo**, a **crise** climática*. Já o **sintagma verbal** é aquele que tem como núcleo um verbo: ***escapou** do apocalipse*.

Os sintagmas podem ter diferentes funções na composição das orações. Quando identificamos a função que eles exercem, definimos os **termos da oração**.

As definições de sujeito e núcleo do sujeito da gramática tradicional, que levam em conta apenas critérios semânticos, vêm sendo contestadas por gramáticos contemporâneos. Azeredo (2010, p. 223), por exemplo, explica que não é correto definir "sujeito como 'termo sobre o qual se faz uma declaração'" porque essa definição não abrange as estruturas tópico-comentário, muito comuns no uso real da língua. Por exemplo, na frase "As crianças tão nascendo o dentinho" (*apud* Avelar, Cyrino, 2014, s/p), o termo sobre o qual se faz a declaração é *as crianças* (o tópico), mas, do ponto de vista sintático, este não é o sujeito da oração, e sim *o dentinho*, pois esse é o sintagma nominal ao qual se atribui o processo de nascer. Em uma estrutura convencional, a frase ficaria assim: *O dentinho das crianças está nascendo*. Em relação ao núcleo do sujeito, tampouco podemos nos apoiar em critérios exclusivamente semânticos e descrevê-lo como "a palavra mais importante do sujeito", uma vez que nem sempre a centralidade semântica corresponde, de fato, à centralidade sintática. Em orações como "Duas das **pedras** rolaram do morro" ou "Uma multidão de **operários** acudiu à fábrica", podemos considerar que as palavras destacadas são, semanticamente, as mais importantes do sujeito; contudo, elas não são seu núcleo sintático. Os núcleos são, respectivamente, *duas* e *multidão*.

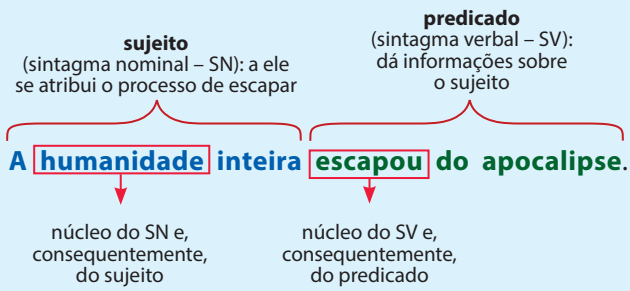
Termo da oração

É cada componente da oração, ou seja, é a palavra ou o sintagma que exerce determinada **função sintática** dentro da oração. Os **termos essenciais** da oração são o **sujeito** e o **predicado**, fundamentais para sua construção e presentes em quase todos os casos.

Sujeito e predicado

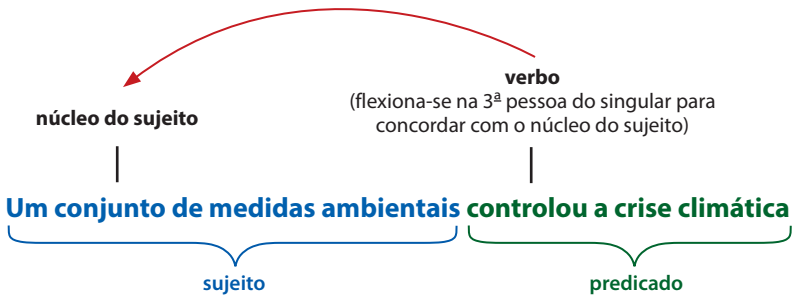
Sujeito é o termo ao qual se atribui o processo ou estado expresso pelo verbo ou pela locução verbal da oração. Em geral, corresponde a um sintagma nominal, portanto, tem como núcleo um substantivo (ou palavra a ele equivalente).

Já **predicado** é o termo que contém um verbo ou locução verbal (sendo, portanto, um sintagma verbal) e fornece uma informação sobre o sujeito. Veja:



Núcleo do sujeito e concordância verbal

Pelas regras da **norma-padrão**, o verbo ou a locução verbal contida no predicado geralmente **concorda** (em número e pessoa) com o núcleo do sujeito. Observe:



norma-padrão: conjunto de usos de uma língua que, em determinado momento histórico, define-se como um padrão ou modelo a ser seguido. É ensinada na escola porque a obediência a suas regras é esperada em muitos contextos comunicativos, principalmente no campo profissional, acadêmico e de atuação na vida pública.

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

Orações sem sujeito

Ao definir o sujeito e o predicado, afirmamos que eles estão presentes em *quase* todas as orações. Fizemos essa ressalva porque a língua portuguesa admite **orações sem sujeito**. Elas são construídas com os chamados **verbos impessoais**. Confira a lista dos principais verbos impessoais do português:

- verbos *haver*, *fazer*, *ir* (*para*) ou *passar* (*de*) quando indicam a passagem do tempo:

  Há *quanto tempo você estuda nesta escola?*

  Faz *três anos que estudo aqui.*

  Já ***vai*** *para dez anos que meu avô faleceu.*

  Passava *das cinco quando chegamos em casa.*

- verbo *ser* na indicação de tempo em geral:

  É *tarde.*

  Era *meados de março.*

- verbo *haver* na indicação de existência ou acontecimento:

  Há *bons alunos nesta escola.*

  Antigamente ***havia*** *mais festas neste bairro.*

- verbos que indicam fenômenos meteorológicos:

  Choveu *a semana toda.*

  Ontem ***geou*** *na serra catarinense.*

  Tem feito *dias lindos.*

Observe que o verbo impessoal é sempre expresso na 3ª pessoa do singular, mesmo quando vem acompanhado de expressões no plural:

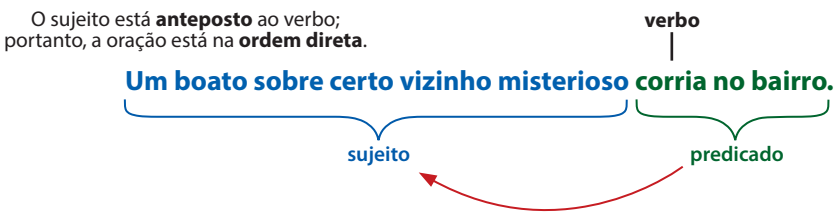
Faz *três anos.*

Era *meados de março.*

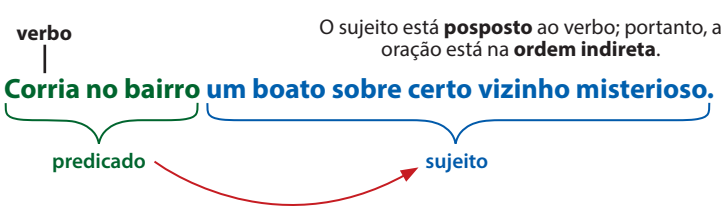
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Ordem direta e ordem indireta da oração

A estrutura da oração usual na língua portuguesa é aquela em que o sujeito aparece **anteposto** ao verbo. Quando isso ocorre, dizemos que a oração está na **ordem direta**. Veja este exemplo:



Quando o sujeito está **posposto** ao verbo, dizemos que a oração está na **ordem indireta**. A oração destacada anteriormente, por exemplo, se reescrita na ordem indireta, ficaria assim:



Agora releia a última frase do fragmento de **Capitães da Areia**, que você leu no capítulo anterior. Preste atenção às duas últimas orações.

> Apelidaram-no de Professor [...] porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia.

1. Qual das orações em destaque está na ordem direta e qual está na ordem indireta?
2. Releia o que falamos no início desta seção sobre as escolhas feitas pelo enunciador ao compor um texto. Releia também a definição de figuras de linguagem no capítulo anterior (página 28). Então, responda:
   - **a.** Se a ordem direta da oração é a estrutura usual e previsível, com que intenção o autor teria composto uma das orações na ordem *indireta*? Que efeitos essa escolha provoca na frase?
   - **b.** A colocação dos termos da oração em uma ordem diferente da usual pode ser considerada uma figura de linguagem? Por quê?

Outros termos da oração

Além do sujeito e do predicado, a oração pode conter termos integrantes e acessórios, os quais foram estudados no Ensino Fundamental e, ao longo desta coleção, recordaremos pontualmente sempre que necessário. Observe a relação completa dos termos da oração:

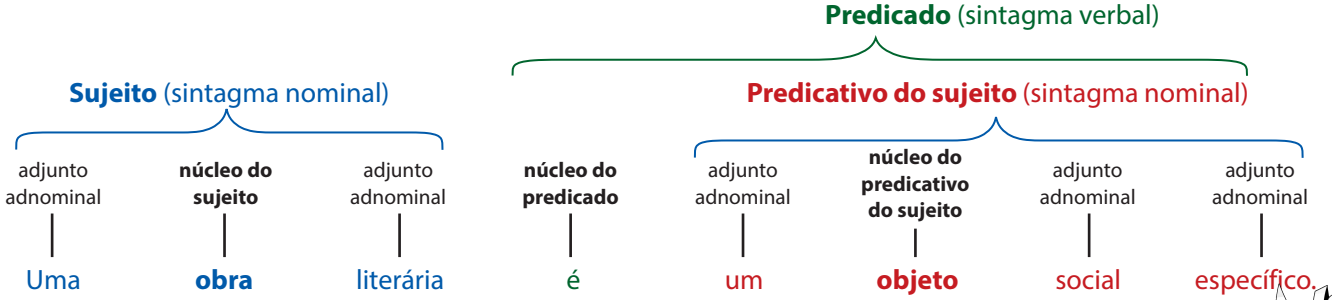
Termos da oração

Termos essenciais	• Sujeito • Predicado (pode incluir predicativo do sujeito ou do objeto)
Termos integrantes	• Complemento verbal (objeto direto ou indireto) • Complemento nominal • Agente da passiva
Termos acessórios	• Adjunto adnominal • Adjunto adverbial • Aposto

Explore o esquema com os estudantes, enfatizando que, mais importante do que dominar a nomenclatura dos termos da oração, é compreender a oração como "uma estrutura de constituintes em hierarquia", na qual palavras formam um constituinte, constituintes formam outros constituintes, que, por sua vez, formam uma oração (Vieira, Faraco, 2023, p. 57). Essa compreensão do arranjo lógico da oração conduz à habilidade de formar enunciados bem estruturados e com sentido completo. Quanto ao fato de considerarmos como núcleo do predicado o verbo de ligação *é* (em vez do núcleo do predicativo do sujeito, como ocorreria em uma análise tradicional), leia a explicação para essa opção teórico-metodológica no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Para fins de exemplificação, veja como ficaria a análise sintática de uma oração adaptada do texto de Marisa Lajolo. Note que os constituintes se encaixam em outros constituintes: os adjuntos adnominais *uma* e *literária* encontram-se encaixados no **sujeito**; os adjuntos adnominais *um*, *social* e *específico* estão encaixados no **predicativo do sujeito**, e este por sua vez está encaixado no **predicado**. Observe também que, além da função de sujeito, um sintagma nominal pode exercer, entre outras, a função de predicativo do sujeito, como nesse exemplo.

Esquema de análise sintática



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

Reflexão sobre construções sintáticas na escrita formal

Nas atividades e análises feitas anteriormente, você recordou os dois termos essenciais da oração: sujeito e predicado. Na escrita, principalmente em contextos formais, é importante atentar a esses dois termos para garantir a clareza dos enunciados e sua adequação ao gênero discursivo em questão.

Junte-se a um ou dois colegas para realizar uma atividade prática sobre a construção de períodos na escrita formal.

A escrita formal

Não existe uma separação radical entre língua falada e língua escrita: alguns gêneros escritos são bem próximos da oralidade (como as tiras e os bate-papos por aplicativo que vocês analisaram nesta seção), enquanto alguns gêneros orais guardam semelhanças com a escrita (como uma palestra cuidadosamente ensaiada, por exemplo).

Nas atividades deste tópico, vamos nos concentrar em gêneros escritos que pedem uma linguagem mais formal e planejada, como o **texto dissertativo-argumentativo**. Nesses gêneros, em geral se evitam as **marcas de oralidade**, isto é, as construções, as formas de interação e o vocabulário característicos da língua oral.

1. Primeiro, leiam os dois períodos a seguir. Eles foram extraídos de textos dissertativo-argumentativos produzidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental e analisados em um **artigo científico**. Os textos abordavam uma greve de caminhoneiros ocorrida no Brasil em 2018.

> **I** – [...] os caminhoneiros ficaram parados em todas as estradas do Brasil por causa do aumento do óleo diesel, falta de alimentos nos mercados e sem gasolina.
>
> **II** – A greve dos caminhoneiros começou no dia 14 de maio, terminou no dia 28 de maio, ficaram sem aula nas escolas, faltaram alimentos nos mercados.

LESSA, Adriana Tavares Maurício; RODRIGUES, Magda do Nascimento. A influência da oralidade na produção escrita de estudantes do ensino fundamental: uma discussão sobre possíveis práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento metassintático. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 1, p. 463-484, 2020.

a. O período I é um período simples, formado por uma única oração (organizada em torno da forma verbal *ficaram*). Qual é o sujeito dessa oração?

b. Considerem o segmento "falta de alimentos nos mercados e sem gasolina". Do ponto de vista lógico, esse segmento está ligado ao sujeito que vocês identificaram no item anterior? Justifiquem sua resposta.

c. Reescrevam esse período de forma a adequá-lo à escrita formal. Se necessário, desdobrem o período original em dois (ou mais), usando o ponto final para marcar o término de cada um. A fim de aumentar a clareza, deixem explícito o sujeito de cada oração; se acharem conveniente, vocês também podem usar orações sem sujeito (releiam o boxe **Orações sem sujeito**, na página 47).

d. Seguindo o mesmo procedimento de análise que realizaram no período I, analisem e reescrevam o período II. Da mesma forma, busquem deixá-lo adequado à escrita formal, com a explicitação dos sujeitos de todas as orações. Se necessário, desdobrem o período em outros, separando-os com pontos finais.

texto dissertativo-argumentativo: gênero discursivo que analisa determinado tema e, ao mesmo tempo, defende um ponto de vista a respeito dele; é frequentemente exigido em exames escolares e, nesse caso, destina-se à leitura do professor ou de um corretor, que o avalia e lhe atribui uma nota.

artigo científico: gênero discursivo que tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa científica.

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

2. Nos períodos analisados na questão anterior, vocês perceberam que faltavam alguns termos da oração (o sujeito, principalmente), o que prejudicava a clareza. Outro fenômeno que pode prejudicar a clareza na escrita formal é a **justaposição** dos períodos – uma situação em que as unidades frasais não são devidamente separadas por pontos finais.

a. Leiam o período a seguir, extraído do mesmo artigo científico comentado antes.

> A greve teve início no dia 14 de maio, foi em todo o Brasil começou com a falta de comida, gasolina e água e também teve aumento do diesel, as escolas não tiveram aula, o governo estava tentando tudo para que a greve tivesse fim e queria fazer voltar a comida, gasolina, etc.

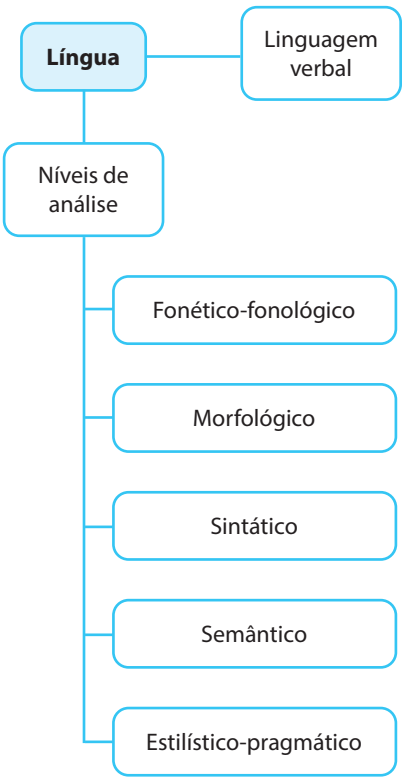
LESSA, Adriana Tavares Maurício; RODRIGUES, Magda do Nascimento. A influência da oralidade na produção escrita de estudantes do ensino fundamental: uma discussão sobre possíveis práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento metassintático. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 1, p. 463-484, 2020. (Adaptado para fins didáticos.)

b. Identifiquem as unidades de sentido que formam esse período e busquem separá-las em frases distintas, empregando o ponto final para delimitar cada uma. Na reescrita, vocês também podem trocar palavras e fazer outras alterações, desde que preservem o sentido original.

Um esquema para organizar as informações

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Nesta seção, você revisou alguns conceitos estudados no Ensino Fundamental e talvez tenha até descoberto informações novas. Que tal organizar o que aprendeu em um esquema no caderno? Ao longo de seu estudo, você poderá acrescentar outros níveis e definições. Veja uma sugestão de como iniciar seu esquema:



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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Leitura e reflexão II: Cânone em debate

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Na reportagem sobre Sérgio Vaz, que você leu no Capítulo 1, ele conta que decidiu se tornar poeta após ler **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus. Apesar de ter impactado a vida desse escritor e de inúmeros outros leitores em diversos países, o trabalho de Carolina sempre foi cercado de controvérsias.

Uma delas diz respeito ao seu *status* literário. Será que a obra de Carolina de Jesus foi "proclamada como literatura" por aqueles canais de que fala Marisa Lajolo no livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**?

Nesta seção, você lerá um artigo de opinião sobre isso. Antes, porém, poderá apreciar alguns trechos de **Quarto de despejo** e começar a formar sua própria visão sobre a obra. Leia cada um dos textos (o livro de Carolina e o artigo de opinião) e discuta-o em um pequeno grupo. Depois, preparem-se para participar de uma reflexão com a turma toda.

Texto 1 Fragmentos de *Quarto de despejo*

Conforme antecipamos no Capítulo 1, **Quarto de despejo** tem a forma de um **diário pessoal**.

Diário pessoal ou diário íntimo

É um gênero discursivo que tem como objetivo registrar os fatos e pensamentos cotidianos de seu autor. Organiza-se em entradas diárias, identificadas pela data. Embora os diários geralmente não sejam concebidos para serem lidos por outras pessoas, por diferentes razões alguns deles são publicados. Nesse caso, eles se convertem em objeto de apreciação ou fruição para os leitores e, muitas vezes, em importantes documentos históricos.

Os dois primeiros trechos de **Quarto de despejo** que você lerá são do ano de 1955; os demais se referem a anos posteriores. Antes de começar a ler, pense no título do livro e no que ele simboliza. Por que Carolina de Jesus teria intitulado seu livro dessa forma? Depois, durante a leitura, verifique se suas hipóteses se confirmam.

15 DE JULHO DE 1955

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. [...]

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: – Vai buscar agua mamãe!

ablui: escrita não convencional de *abluí* – uma forma do verbo *abluir*, que significa "lavar-se com água".

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

16 DE JULHO

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar agua. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. [...]

10 DE MAIO [DE 1958]

[...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. [...]

19 DE MAIO [DE 1958]

[...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

[...]

25 DE JUNHO [DE 1959]

[...] Voltei para o meu barraco imundo. Olhava o meu barraco envelhecido. As tabuas negras e podres. Pensei: está igual a minha vida. [...]

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020. Excertos das páginas 19, 20, 34, 40 e 162.

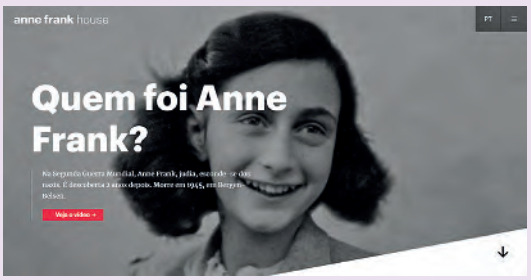
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

#Para curtir

O diário de Anne Frank

Um dos diários mais famosos de todos os tempos é o da adolescente judia Anne Frank (1929-1945). Com sua família e outras quatro pessoas, ela se escondeu dos nazistas em um cômodo secreto na antiga empresa do pai. Foi nesse esconderijo que, em 1942, Anne começou a escrever seu diário; em 1944, teve de interrompê-lo porque todos no esconderijo foram presos e enviados a campos de concentração, onde morreram. O único sobrevivente foi o pai, que encontrou o diário e o publicou em 1947. Você pode saber mais sobre a história de Anne Frank lendo seu diário e, ainda, explorando o *site* da Casa de Anne Frank.

CASA de Anne Frank. Disponível em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/. Acesso em: 27 set. 2024.



Página de abertura do *site* da Casa de Anne Frank, na versão em português.

A estimativa sobre o número de favelas na cidade de São Paulo em 1957 foi extraída de: TASCHNER, Suzana P. Favelas em São Paulo – censos, consensos e contra-sensos. **Cadernos Metrópole**, n. 5, p. 9-27, 2001. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/9294. Acesso em: 27 set. 2024.

Anos JK

Na entrada de 10 de maio de 1958, Carolina de Jesus menciona três políticos: o então prefeito da cidade de São Paulo, Ademar de Barros, o então governador do estado, Jânio Quadros, e o então presidente do país, Juscelino Kubitschek. O presidente JK, como era conhecido, exerceu o mandato de 1956 a 1961. Seu governo ficou marcado pela construção de Brasília e pelo *slogan* "50 anos em 5", que sugeria que o Brasil avançaria décadas em poucos anos. Entre suas realizações, destacam-se o avanço da indústria automobilística, a construção de grandes usinas hidrelétricas (Furnas e Três Marias), a abertura de mais de 20 mil quilômetros de rodovias e o salto na produção de petróleo.

Em contrapartida, também foi um período de aumento da dívida externa e da inflação, que chegou a 37% anuais no final do mandato, penalizando sobretudo as camadas mais pobres. Nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, a rápida industrialização e o êxodo rural favoreciam o surgimento das favelas. Apesar de as estimativas não serem precisas, acredita-se que em 1957 apenas a cidade de São Paulo já tinha mais de 140 favelas.



CC0 1.0/WIKIMEDIA FOUNDATION - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Juscelino Kubitschek, na inauguração da Refinaria de Petróleo de Manaus, em 3 de janeiro de 1957.

Agora, reúna-se com mais três ou quatro colegas e escolham um mediador, como fizeram no Capítulo 1. Conversem sobre os trechos de **Quarto de despejo** com base nas questões a seguir.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Que impressão a leitura desses trechos provocou em vocês? Compartilhem com os colegas as ideias e/ou emoções que essa experiência literária despertou em vocês. **#fruiçãoestética**

2. Os trechos lidos nos permitem inferir detalhes da vida da autora e do contexto sócio-histórico em que ela estava inserida. Indiquem o que o livro nos revela sobre os aspectos a seguir. Para cada item, transcrevam as passagens em que vocês se basearam. Não deixem de considerar, também, as informações do boxe anterior (**Anos JK**).

a. O cuidado de Carolina de Jesus com os filhos.

b. A situação econômica do país, que se reflete na situação da família.

c. A infraestrutura do bairro em que viviam, a Favela do Canindé.

3. Releiam o trecho de 10 de maio de 1958. Nesse dia, Carolina foi à delegacia para tratar de uma intimação contra um de seus filhos.

a. Vocês diriam que há preconceito social na fala do tenente reportada por Carolina? Por quê?

b. O que o pensamento da autora diante do comentário do tenente revela sobre as noções de cidadania dela?

4. Considerem esta frase: "Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta". O advérbio *aliás* pode exercer diversas funções na construção dos textos, entre elas a de retificar, corrigir o que foi dito.

a. Nessa frase, que correção Carolina faz em seu discurso por meio do advérbio *aliás*?

b. Que significado simbólico os substantivos *casa* e *barracão* adquirem na frase?

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

5. Releiam este outro fragmento.

> Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

Leiam a definição a seguir. Depois, com base nela, expliquem como a autora construiu metáforas nesse trecho.

Metáfora

É a figura de linguagem em que se nomeia um objeto de certo campo conceitual com um termo normalmente utilizado em outro campo conceitual. Por exemplo, na frase *Na batalha contra a mudança climática, os países precisam agir como aliados e usar todas as suas armas contra o inimigo comum*, o enunciador nomeia objetos de certo campo conceitual (o meio ambiente) com termos normalmente utilizados em outro campo (a guerra). As metáforas têm grande força expressiva, especialmente quando originais e inovadoras.

6. No fragmento de 25 de junho de 1959, a autora emprega uma **comparação**, figura de linguagem em que uma coisa é explicitamente equiparada a outra, mediante o uso das conjunções *como*, *igual* ou equivalentes.

a. Qual é a comparação feita pela escritora?

b. Tanto na metáfora observada na questão anterior quanto nessa comparação, evidencia-se a avaliação que Carolina de Jesus fazia da vida que levava, das condições em que se encontrava. Qual é essa avaliação?

Texto 2 Artigo de opinião sobre o *status* literário de Carolina de Jesus

Agora você lerá trechos de um **artigo de opinião** escrito pela atriz e poeta Elisa Lucinda.

Artigo de opinião

É um gênero opinativo do campo jornalístico em que o autor apresenta um ponto de vista sobre certo tema social, político ou cultural da atualidade e busca defendê-lo por meio de argumentos. Diferentemente de outros gêneros jornalísticos, o artigo de opinião sempre traz a identificação do autor, pois o texto expressa as opiniões particulares dele, as quais, inclusive, podem não coincidir com as do veículo (jornal, revista, *site*) que o publica.

Lucinda produziu esse artigo logo depois de ter participado de um evento em homenagem a Carolina Maria de Jesus. Ela era uma das personalidades convidadas para falar sobre a escritora, mas, antes de ser chamada ao **púlpito**, ouviu outro palestrante expressando opiniões das quais discordou. Ao ler o artigo, busque identificar a **tese** (ponto de vista ou opinião) de Elisa Lucinda e a do outro palestrante, Ivan Proença. Observe, também, os **argumentos** que cada um apresenta para sustentar suas respectivas opiniões. Anote-os.

púlpito: lugar alto, de onde fala um orador; tribuna, estrado.

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

Carolina de Jesus é literatura sim!

Poucos dias depois de participar do evento em homenagem à Carolina de Jesus, na Academia Carioca de Letras, ainda estou sob os efeitos da curiosa e inesquecível cerimônia. [...] Tudo ia muito bem. A sessão rolando com suas formalidades, seus associados, em sua maioria mulheres na plateia e público em geral, naquele fim de tarde de abril.

Com honras foi apresentado por Marcus Vinicius Quiroga o professor de literatura Ivan Cavalcanti Proença, membro daquela academia [...]. Era o primeiro palestrante, o que introduziria e falaria sobre a obra de Carolina antes de mim [...]. [...]

Ivan Proença começa elogiando a Carolina, o seu relato em *Quarto de despejo*, enquanto traz um exemplar de 1966 nas mãos, uma raridade, publicado por iniciativa de Audálio Dantas, o jornalista que ao fazer uma reportagem na Fazenda [Favela] de Canindé viu uma moradora catadora de papel, negra, protestando contra as injustiças e invasões na favela e ameaçando: "vocês vão ver, vou botar todos no meu livro". A palavra "livro", vinda assim da boca preta da pobreza, vinda aparentemente do improvável, despertou a curiosidade e aguçou as competências jornalísticas investigativas, sociológicas, do sagaz profissional. E, de uma hora pra outra, a catadora de papel estava publicada, e publicada em 24 países. Assim, num **átimo** tal qual **Caymmi** nos trouxe a vida do pescador, Carolina traz para nós, com palavras, o clima, o ambiente diário dos perenemente excluídos nas favelas.

Ia tudo muito bem no discurso do acadêmico até a hora em que, com a sagrada edição na mão, objeto de colecionador, diga-se de passagem, o homem [...] afirma, seguro como um cientista: "só tem uma coisa, isso não é literatura". Estarreci. Teria me desligado? Ouvi mal? Não poderia ser da Carolina que ele falava. Era. "Isso pode ser um diário e há inclusive o gênero, mas, definitivamente, isso não é literatura", continuou. "Cheia de períodos curtos e pobres, Carolina, sem ser **imagética**, semianalfabeta, não era capaz de fazer **orações subordinadas**, por isso esses períodos curtos". [...]

átimo: momento, instante.

Caymmi: referência ao cantor e compositor baiano Dorival Caymmi (1914-2008), que se consagrou com canções sobre o mar e a vida dos pescadores.

imagética: qualidade de uma escritora capaz de usar a linguagem para construir imagens (representações mentais ou simbólicas dos objetos); normalmente as imagens são construídas por meio de metáforas e comparações, entre outras figuras de linguagem.

orações subordinadas: em um período composto, são aquelas que completam o sentido de um termo presente em outra oração; por exemplo, no período "eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade", a oração sublinhada é uma oração subordinada que completa o sentido de *denomino*, presente na oração anterior (no caso, ela funciona como complemento verbal de *denomino*).

#Para curtir

Reportagem de Audálio Dantas

A reportagem do jornalista Audálio Dantas que tornou Carolina de Jesus nacionalmente conhecida foi publicada em 1959 em **O Cruzeiro**, uma importante revista semanal da época. Você pode conferir uma reprodução da reportagem no *site* da **Revista Figas**.

RETRATO da favela no diário de Carolina. **Revista Figas**, 8 jun. 2018. Disponível em: http://www.editorafigas.com.br/revista/category/arqueologia-jornalistica/. Acesso em: 27 set. 2024.



FUNDO CORREIO DA MANHÃ/ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Carolina Maria de Jesus em 1960.

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

Martinho da Vila: cantor, compositor e escritor fluminense (1938-), membro da Academia Carioca de Letras.

Guiomar: referência a Guiomar de Grammont (1963-), escritora, dramaturga e professora universitária, curadora de diversas bienais e feiras do livro.

Martinho da Vila me apresentou [à plateia] com carinho, me tirando as ideias de vingança [...]. Para me acalmar e não bater o tambor da intolerância numa hora delicada, iniciei dizendo *O poema do semelhante*, que deu nome ao meu primeiro livro e que prega a igualdade na diversidade entre os seres. [...] Portanto, herdeira da coragem dessa mulher que no ano que nasci foi descoberta [...], venho exaltar o seu escrito. Citei trechos de sua safra genial. Faca. Lâmina. Soco na boca do estômago: "quem inventou a fome, são os que comem". "Quem não tem amigo, mas tem um livro, tem uma estrada", "Fiz o café e fui carregar água, olhei o céu a Estrela Dalva já estava. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários". E perguntei a essa altura à emocionada plateia: Isso não é literatura? Me desculpe, senhor Ivan Cavalcante Proença, o que Carolina Maria de Jesus fez chama-se Literatura e por isso estamos aqui, e por isso a tradução em tantas línguas [...].

Pensei comigo: se o Ivan estiver certo, todo mundo é bobo, inclusive **Guiomar**, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector. Gente que via a rara flor das letras que ela é. Mas isso eu não disse, só pensei. Mesmo quanto às exigências do formalismo, eu discordo, senhor Ivan. Carolina, em seu diário, onde diz que "eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos", produz uma riqueza imagética que alterna períodos longos com frases curtas e poderosas. Para mim ela deixou de ser a catadora da favela de Canindé para ser a narradora de Canindé. Uma gênia, a despeito de alguns erros de concordância, as manobras de sua narrativa, as construções sociológicas do seu olhar que ela transforma com seu muito bem aproveitado restrito repertório de palavras, a Literatura que essa mulher pobre brasileira nos deixou é imensurável, ela tinha o dom.

[...]

LUCINDA, Elisa. Carolina de Jesus é literatura sim! **Publishnews**, 24 abr. 2017. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2017/04/24/carolina-de-jesus-e-literatura-sim. Acesso em: 27 set. 2024.

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

#Para curtir

O papel e o mar

Carolina de Jesus começou a escrever seu diário em julho de 1955, mas, ao final daquele mês, interrompeu a escrita, só vindo a retomá-la em maio de 1958. O curta-metragem **O papel e o mar** oferece uma explicação poética e fantástica para o que teria acontecido nesse meio tempo. No centro do Rio de Janeiro, Carolina tem um encontro imaginário com João Cândido (1880-1969), o líder da Revolta da Chibata, e é esse inusitado amigo quem convence a escritora a retomar a produção de seus diários.

O PAPEL e o mar. Direção: Luiz Antonio Pilar. Brasil, 2010. (13 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=73cWnlOfZXM. Acesso em: 27 set. 2024.



LAPILAR PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

Cena do curta-metragem **O papel e o mar**, direção de Luiz Antonio Pilar, 2010.

Reúna-se novamente com seu grupo, mas, dessa vez, escolham outro mediador.

Antes de iniciar a leitura, vocês foram instruídos a prestar atenção nas teses divergentes que os palestrantes (Elisa Lucinda e Ivan Proença) defenderam e nos argumentos que empregaram para sustentá-las. A tese de Proença, explicitada em sua fala, é a de que **Quarto de despejo** não é literatura, e a de Lucinda, também explicitada no dia da cerimônia e retomada no artigo em estudo, é a de que o livro é, sim, literatura. Para analisar melhor os argumentos de cada um, leiam as definições a seguir.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Argumentar

É a ação verbal que tem como objetivo apresentar uma **tese** (ponto de vista ou opinião) sobre tema polêmico e obter a adesão do interlocutor a ela.

Argumentos

São as razões que o enunciador apresenta para justificar sua tese. Existem diferentes tipos de argumentos; há aqueles que se baseiam em deduções, exemplos ou relações de causalidade, aqueles que recorrem a fontes de autoridade, entre outros.

Argumento dedutivo

É um tipo de argumento que se baseia na dedução, um raciocínio em que se vai do geral ao particular. A forma mais clássica de argumento dedutivo é o **silogismo**. Nele, o enunciador apresenta duas premissas – a maior, que estabelece uma regra universal, e a menor, que oferece um caso particular – e delas extrai sua conclusão. Por exemplo: *Todos os mamíferos pertencem ao reino animal* (premissa maior). *O gato é mamífero* (premissa menor). *Logo, o gato pertence ao reino animal* (conclusão).

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

Retomemos, pois, o argumento de Ivan Proença, tal como reportado por Lucinda no artigo:

> "só tem uma coisa, isso não é literatura". [...] "Isso pode ser um diário e há inclusive o gênero, mas, definitivamente, isso não é literatura" [...]. "Cheia de períodos curtos e pobres, Carolina, sem ser imagética, semianalfabeta, não era capaz de fazer orações subordinadas, por isso esses períodos curtos".

Com base nas definições vistas, podemos esquematizar esse argumento como um silogismo, da seguinte forma:

Esquema do silogismo

Premissa maior	Para ser considerado literatura, um texto deve apresentar certas características formais, como a presença de períodos longos, com orações subordinadas, e certas características discursivas, como a presença de imagens (comparações, metáforas etc.).
Premissa menor	O texto de Carolina de Jesus não apresenta períodos longos, e a autora não é imagética.
Conclusão	Portanto, o texto de Carolina de Jesus não é literatura.

1. Por que, depois de ler os trechos do livro de Carolina, é possível dizer que as premissas e a conclusão de Proença apresentam falhas? **Dicas:** para responder, revejam o conceito de período que revisaram na seção **Gramática e expressividade** e as definições de oração subordinada e de imagética, apresentadas no glossário.

2. Concentrem-se agora na contra-argumentação proposta por Elisa Lucinda.

> Carolina, em seu diário, onde diz que "eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos", produz uma riqueza imagética que alterna períodos longos com frases curtas e poderosas.

Qual ponto do raciocínio de Proença a articulista busca desconstruir?

3. Além de apresentar falhas no raciocínio dedutivo de Ivan Proença, Elisa Lucinda também traz **argumentos de autoridade** para sustentar seu ponto de vista.

Argumento de autoridade

É um tipo de argumento em que o enunciador recorre a uma fonte que, em tese, tem autoridade para discorrer sobre o tema tratado, e apresenta a opinião dessa fonte para embasar seu ponto de vista. Por exemplo, se um adulto tentasse convencer um adolescente a dormir cedo, poderia argumentar que os neurologistas (autoridades no funcionamento do cérebro) recomendam que os adolescentes durmam de 8 a 10 horas por noite.

a. Em qual trecho Lucinda emprega argumentos de autoridade? Como ela faz isso?

b. Na opinião de vocês, as fontes a que ela recorre têm autoridade para tratar de literatura? Como vocês avaliam a força desses argumentos?

4. Em defesa de sua tese de que **Quarto de despejo** não é literatura, Proença também traz como argumento seu **gênero discursivo**, isto é, o fato de o texto ser um diário ("Isso pode ser um diário […], mas […] não é literatura"), sugerindo que diários nem sempre são textos literários. Relacionem esse argumento ao 3º parágrafo do artigo de Lucinda. Qual trecho desse parágrafo comprova que, ao compor seu diário, Carolina não o pensava como um escrito para ficar guardado na gaveta, mas como uma obra a ser lida por todos?

Conclusão do grupo

Vocês conhecem a palavra *cânone*, que aparece no título desta seção, **Cânone em debate**? Ela vem do grego *kanōn*, um tipo de vara usado como instrumento de medida na Antiguidade. Com o tempo, cânone passou a significar um padrão ou modelo. Na literatura, **cânone** refere-se ao conjunto de obras e seus autores considerados bons modelos, ou bons exemplos da produção de certa época ou sociedade.

Os indícios que mostram se certo livro ou autor é canônico são aqueles mesmos mencionados no texto de Marisa Lajolo, da página 35: se o livro é, por exemplo, estudado nos cursos de Letras ou indicado em programas escolares e de leituras para vestibular. Em um país com uma cultura tão diversa quanto o Brasil, apenas em décadas recentes livros produzidos por pessoas com origens, gênero e etnia diferentes da elite intelectual passaram a ser admitidos nessas instâncias – **Quarto de despejo**, por exemplo, a partir da década de 2010 vem integrando a lista de leitura obrigatória em exames vestibulares de universidades renomadas.

Para finalizar sua trajetória de construção de conhecimentos neste capítulo, retomem o texto de Marisa Lajolo e/ou o resumo que fizeram dele. Considerem também as leituras realizadas nesta seção. Então, discutam as seguintes questões:

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

1. De acordo com os critérios apresentados por Lajolo, **Quarto de despejo** é literatura?
2. Pelo que conheceram da obra, vocês consideram que ela tem valor literário e deve pertencer ao cânone brasileiro? Por quê?
3. Escrevam um parágrafo com a conclusão do grupo e seus principais argumentos. Compartilhem com os outros grupos. Todos chegaram às mesmas conclusões?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

A reconstrução de Carolina Maria de Jesus

Você provavelmente notou que, nos trechos de **Quarto de despejo**, há usos da língua que não seguem a norma-padrão do português. Manter a ortografia e a concordância originais foi uma decisão tomada na época da primeira edição, organizada por Audálio Dantas.

Ele também editou **Casa de alvenaria**, a obra que dá continuidade a **Quarto de despejo**. Depois de o livro ficar décadas fora de catálogo, foi relançado em 2021, em uma edição coordenada pela escritora Conceição Evaristo e pela professora Vera Eunice de Jesus, filha de Carolina. Elas decidiram respeitar integralmente os manuscritos da autora, sem a preocupação de adequá-los à norma.



FOLHAPRESS

Reprodução de página do *podcast* **Expresso Ilustrada** dedicado a Carolina Maria de Jesus.

Você pode conhecer as razões dessa decisão e aprofundar-se na vida e obra de Carolina ouvindo um episódio do *podcast* **Expresso Ilustrada** chamado "A reconstrução de Carolina Maria de Jesus", disponível em: https://omny.fm/shows/expresso-ilustrada/a-reconstru-o-de-carolina-maria-de-jesus. Acesso em: 27 set. 2024.

Enquanto escuta, busque respostas para os pontos a seguir. **#investigação**

1. Como o legado dos moçambiques (pessoas que vieram de Moçambique para o Brasil na condição de escravizadas) contribuiu para a formação cultural de Carolina de Jesus?
2. O que as duas prisões que Carolina sofreu na adolescência revelam sobre as relações raciais na época e na região onde ela vivia?
3. O que é o *pretuguês*, termo cunhado pela filósofa Lélia Gonzalez (1935-1994)? Como ele aparece na obra de Carolina de Jesus?

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

#Para curtir

Exposição *Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros*

No final do *podcast* recomendado no boxe anterior, informa-se que o Instituto Moreira Salles estava prestes a inaugurar, em setembro de 2021, uma exposição dedicada a Carolina Maria de Jesus. A exposição foi encerrada, mas você pode visitá-la virtualmente no *site* do instituto:

INSTITUTO Moreira Salles (IMS). Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/. Acesso em: 19 ago. 2024.



TOMAZ SILVA/AGÊNCIA BRASIL

Tela inicial do *tour* virtual da exposição *Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros*.

DIÁLOGOS Françoise Ega: cartas para Carolina



COMITÉ MAM'EGA

Françoise Ega. Data desconhecida.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP46, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Françoise Ega (1920-1976) nasceu no interior da Martinica, uma ilha colonizada pela França e que até hoje é um departamento ultramarino do país europeu. Com esforço, conseguiu completar o Ensino Fundamental e obter um diploma técnico de datilógrafa (pessoa que opera uma máquina de escrever). Por causa dos bloqueios contra a ilha impostos durante a Segunda Guerra Mundial, Françoise deixa a Martinica e muda-se para a França, onde, em 1946, se casa com um enfermeiro militar também martinicano. Em 1955 o casal se estabelece na cidade de Marselha, onde Françoise passa a ter uma importante militância social e política, lutando pelos direitos dos imigrantes.

Em 1962, enquanto trabalhava como empregada doméstica, Françoise conhece a obra de Carolina Maria de Jesus por meio de uma revista semanal. Impressionada, decide escrever cartas à escritora brasileira. Jamais enviadas, essas cartas foram reunidas em 1978 em um livro póstumo, **Cartas a uma negra**. Além dessa obra, Ega produziu um livro de memórias e um romance.

Leia um fragmento de uma das cartas da escritora antilhana.

Na internet, circulam alguns dados biográficos conflitantes sobre Françoise Ega. As informações fornecidas neste boxe baseiam-se no seguinte artigo: SIQUEIRA, Samanta Vitória; LUCENA, Karina de Castilhos. Aquela que diz não à sombra: biografia e obra da escritora martinicana Françoise Ega. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 57-75, 2020.

Maio de 1962

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos leem você por curiosidade, já eu jamais a lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, e tanto é assim que as outras pessoas, por mais indiferentes que sejam, ficam impressionadas com as suas palavras. Faz uma semana que comecei estas linhas, meus filhos se agitam tanto que não tenho muito tempo para deixar no papel o turbilhão de pensamentos que passa pela minha cabeça. Estou indignada. Uma jovem da minha terra me contou coisas sobre a sua vida na casa onde trabalha que jurei verificar. Ganho um dinheiro e já posso fazer um balanço: sou faxineira há cinco dias, meus empregadores estão incomodados porque claramente não sou uma recém-chegada; falo de **Champs-Élysées**, **Touraine** ou da igreja **Notre Dame de la Garde** com muita naturalidade. Eles não podem, sem mais nem menos, me chamar de Marie ou de Julie. Aliás, nem estão preocupados com isso: não me chamam de nome nenhum.

Quinze dias se passaram e ninguém me perguntou como eu me chamava nem pediu a minha carteira de identidade, é incrível!

Duas jovens moram lá, a mais velha está cursando as aulas preparatórias para as ***grandes écoles*** de exatas, a outra estuda para o ***baccalauréat***. A mais velha me ignora – está entupida de equações. Ela diz um preguiçoso "Bom dia, senhora". Eu pergunto onde devo guardar seus sutiãs. Ela nem me responde.

A segunda diz do mesmo jeito "Bom dia", "Boa noite", "Até mais", porém ganhou o meu respeito: no seu quarto, não havia bituca de cigarro, mas tirei de sua gaveta dez cabinhos de maçãs devidamente devoradas. Eu a vi revisar uma lição mordiscando com muita desenvoltura o talo da fruta; depois dessa imagem simpatizei com ela, apesar de sua arrogância de controladora. Há também um adorável garoto, de cabelos ruivos, simples e gentil. Entre nós dois, o papo é fácil.

Champs-Élysées, Touraine e Notre-Dame de la Garde: atrações turísticas da França.

***grandes écoles*:** na França, são uma categoria de instituições de Ensino Superior de grande prestígio.

***baccalauréat*:** exame ao qual estudantes franceses que finalizam o Ensino Médio precisam se submeter para ingressar no Ensino Superior.

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

A patroa, cuja idade regula com a minha, entrincheirou-se atrás de uma fachada ridícula de dignidade e rigidez. Às vezes ela a esquece e vira uma pessoa sorridente; entretanto, isso dura pouco. Sou a empregada. A patroa solta depressa um "Bom dia". Eu, quando chego, digo: "O dia está lindo, né?".

[...]

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**. São Paulo: Todavia, 2021. p. 6.



REPRODUÇÃO/TODAVIA

Capa do livro **Cartas a uma negra**, de Françoise Ega.

Agora, converse com o professor e os colegas com base nestas questões.

1. Françoise diz que jamais lerá **Quarto de despejo**. Em outras cartas, ela justifica que não fará isso por falta de tempo, pois vive correndo, "como todas as donas de casa atoladas de serviço".

a. Apesar de não ter lido nem achar que lerá o livro de Carolina, Françoise tem uma opinião sobre ele. Qual é essa opinião?

b. Releia: "tudo o que você escreveu, eu conheço". Que sentido você atribui a essa frase?

2. Françoise não aparenta ser uma imigrante recém-chegada e fala com naturalidade de pontos turísticos da França. Segundo ela, seus empregadores "estão incomodados" por causa disso. Considerando todo o fragmento, qual seria a razão desse incômodo?

3. Quais são as percepções de Françoise sobre a forma como a família de seus empregadores a trata?

4. Em sua opinião, o que essas percepções revelam sobre a personalidade da própria escritora?

5. Pense no que há em comum entre a produção de Françoise Ega e Carolina Maria de Jesus. Então responda: como essas escritoras utilizaram a escrita literária para construir sua identidade em um contexto sociocultural hostil?

6. Em outra carta, Françoise dirige-se a Carolina nestes termos:

Se você não tivesse se tornado minha inspiração, eu já teria atirado tudo para o alto, dizendo: "De que adianta escrever?".

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**. São Paulo: Todavia, 2021. p. 8.

a. Um escritor pode ser uma fonte de inspiração para seus leitores, motivando-os a realizar suas aspirações. Qual seria a importância dessa relação autor-leitor, principalmente no contexto de grupos sociais marginalizados?

b. Você já leu algum texto literário que o inspirou a escrever ou a autoexpressar-se de outra maneira (por meio de uma linguagem artística, por exemplo)? Se sim, compartilhe essa experiência com a turma.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP43

CONEXÕES Racismo estrutural

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

ODS 10



MAURO PIMENTEL/AFP/GETTY IMAGES

Djamila Ribeiro em 2018.

Neste capítulo, você leu textos literários produzidos por mulheres negras que viviam em contextos de exclusão econômica e/ou social. Quando começaram a escrever, elas não tinham uma perspectiva concreta de publicação; estavam afastadas dos círculos culturais tradicionais e enfrentavam, diariamente, preconceito e discriminação.

Talvez você já tenha imaginado que o fato de ambas as autoras – Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega – serem descendentes de africanos escravizados, levados às Américas no período colonial, não é uma coincidência. Pelo contrário: é um relevante fator para a condição de exclusão dessas mulheres.

O **racismo** é um tema discutido há décadas nas Ciências Humanas e Sociais. Nos últimos anos, tem se falado frequentemente em **racismo estrutural**. Nesta seção, vamos conhecer um pouco mais desses conceitos.

A seguir, são apresentados trechos da introdução do livro **Pequeno manual antirracista** (2019), da filósofa e pesquisadora paulista Djamila Ribeiro (1980-). Leia os trechos com atenção e anote as ideias-chave.

Pequeno manual antirracista

Introdução

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz **Walter Benjamin**. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.

Walter Benjamin: filósofo alemão que viveu de 1892 a 1940.

nuances: diferenças sutis.

Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas **nuances** é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema, pode ser ainda mais desafiador. [...]

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação.

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

Havia também a Lei de Terras de 1850 [...]. Essa lei extinguia a apropriação de terras com base na ocupação e dava ao Estado o direito de distribuí-las somente mediante a compra. Dessa maneira, ex-escravizados tinham enormes restrições, pois só quem dispunha de grandes quantias poderia se tornar proprietário. [...]

Quando estudamos a história do Brasil, vemos como esses e outros dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão, contribuem para a manutenção da mentalidade "casa grande e senzala" no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra. A psicanalista Neusa Santos, autora de *Tornar-se negro*, de 1983, um dos primeiros trabalhos sobre a questão racial na psicologia, afirma que:

> a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.
>
> [...]

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. [...]

[...]

Portanto, nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo "mas eu não sou racista". O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a **inação** contribui para perpetuar a opressão.

inação: falta de ação.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 7-15.

Discuta as questões a seguir em pequenos grupos.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Que diferença a autora estabelece entre os termos *escravo* e *escravizado*?

2. Com base no primeiro parágrafo do texto, expliquem a importância de fazer essa diferenciação.

3. Segundo a autora, é "fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo". Em outra parte do livro, ela esclarece essa relação. Leiam:

> Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos – isso até serem tratados como "o negro". Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 13.

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

Com base nesse trecho, expliquem a relação entre escravidão e racismo.

4. No quarto e no quinto parágrafos, a autora menciona a Constituição de 1824, na parte referente à educação, e a Lei de Terras de 1850. No texto, esses exemplos de dispositivos legais são argumentos que sustentam qual alegação?

5. Segundo a psicanalista Neusa Santos, citada por Djamila Ribeiro, "a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, […] demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado". Como podemos relacionar essa afirmação aos relatos de Françoise Ega na obra **Cartas a uma negra**?

6. A autora afirma que o racismo é um problema estrutural, e não um "posicionamento moral, individual".

a. Qual é a diferença entre conceber o racismo de um ponto de vista individual e de um ponto de vista estrutural?

b. A concepção estrutural do racismo não exclui, evidentemente, a necessidade de combater e punir atos de racismo individuais. Você sabe como esses atos são punidos na legislação brasileira? Pesquise e compartilhe os resultados com os colegas.

7. A literatura é, sem dúvida, uma forma poderosa de usar a linguagem para combater o racismo. Mas não é a única possível. Leia, a seguir, uma tira que integra o verbete "Racismo reverso", extraído do *e-book* **Termos ambíguos do debate político atual: pequeno dicionário que você jovem não sabia que existia**, organizado em 2021 pelo Observatório de Sexualidade e Política (SPW) em parceria com pesquisadores da área de linguística aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

"Racismo reverso"



© CAROL ITO/SXPOLITICS

PIMENTEL, Janine. **Termos ambíguos do debate político atual**: pequeno dicionário que você jovem não sabia que existia. 2. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2023. p. 42. Disponível em: https://sxpolitics.org/pequenodicionario/uploads/pequeno-dicionario-jovem-2ed.pdf . Acesso em: 24 jun. 2024.

a. O que a personagem à esquerda, no primeiro quadrinho, entende por "racismo reverso"?

b. A julgar pela expressão facial da colega nesse primeiro quadrinho, como ela se posiciona diante da opinião da primeira personagem?

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

c. No segundo quadrinho, que argumento a personagem à direita contrapõe às ideias da colega? Explique como as linguagens visual e verbal são usadas para expressar tal argumento.

d. A tira confirma ou refuta a ideia de que existiria um "racismo reverso" em certas situações? Explique.

e. Com base nessa tira e no que você sabe sobre as relações raciais na sociedade brasileira, você considera possível haver "racismo reverso"? Por quê?

8. Agora é sua vez de fazer como a quadrinista Carol Ito e usar as linguagens para combater o racismo ou qualquer outro tipo de preconceito! Siga as instruções.

a. Junte-se a um ou dois colegas. Vocês provavelmente conhecem o **discurso** segundo o qual reclamar de supostas piadas ou "brincadeiras" racistas, machistas, **homofóbicas** etc. seria um sinal de "mimimi" (gíria para "sensibilidade exagerada"). O que vocês pensam sobre isso? Já refletiram sobre o potencial que essas supostas piadas têm para reforçar o racismo e outros preconceitos?

b. Para se informar melhor sobre o tema, assistam a estes vídeos ou consultem outros materiais sugeridos pelo(s) professor(es):

- "Politicamente correto: o mundo tá chato demais?", do psiquiatra Daniel Martins de Barros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bebyTwzpLeY. Acesso em: 24 jun. 2024.
- "O que é o politicamente correto?", da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8l56ilgQwpE. Acesso em: 24 jun. 2024.

c. Depois de terem se informado, discutam no grupo: como vocês poderiam usar a linguagem visual e a verbal para criar uma tira e, assim como fez Carol Ito, contribuir para o combate a preconceitos e a valorização da diversidade? **#cidadania**

d. A tira pode ter duas cenas, como a analisada, ou mais. Releiam as características desse gênero, apresentadas no início da seção **Gramática e expressividade**, e lembrem-se de que ele geralmente apresenta um efeito-surpresa no último quadrinho.

e. Considerem que o texto será compartilhado com outros jovens como vocês, além de amigos e familiares; portanto, deve dialogar com os valores e o universo cultural desses grupos. Decidam também pela linguagem mais adequada, levando em conta as características do gênero.

f. Façam uma primeira versão da tira e a avaliem: ela está conseguindo comunicar a mensagem pretendida de forma bem-humorada, criativa? O ponto de vista expresso está claro? Façam os ajustes necessários.

g. Sob a coordenação do professor, compartilhem a tira com colegas da escola, amigos e familiares. Para tanto, vocês podem usar uma rede social ou um grupo de troca de mensagens.

h. Fiquem atentos à reação dos leitores: eles compreendem o ponto de vista defendido na tira? Em caso negativo, o que pode ter causado o mal-entendido?

i. Observem também se há mais concordância ou discordância em relação às ideias da tira. Vocês podem responder às mensagens do público, inclusive a eventuais críticas. Lembrem-se de manter a polidez e valorizar a pluralidade de ideias. **#culturadigital**

discurso: conjunto de ideias, valores e concepções da realidade que se reflete nos textos produzidos em certa sociedade, em determinado momento histórico; é abstrato e não pode ser atribuído a uma pessoa em particular.

homofóbicas: feminino plural de **homofóbico**; que expressam preconceito, discriminação ou aversão contra homossexuais.

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

Contexto de produção

O quê: comentário opinativo.

Para quê: expressar uma opinião e defendê-la de modo conciso, a fim de participar do debate cultural nos espaços virtuais.

Para quem: público em geral.

Onde: em uma rede social ou no espaço para comentários dos leitores disponibilizado por *sites* jornalísticos.

Produção: Comentário opinativo

Neste capítulo, você leu um artigo de opinião e observou algumas das possibilidades que esse gênero oferece para a discussão de temas polêmicos. Nas redes sociais, também é possível debater ideias e expressar pontos de vista. Por meio de postagens e comentários, usuários expressam sua opinião de forma sintética; eles dispensam a contextualização que seria necessária em um artigo de opinião e vão direto ao ponto, defendendo seus posicionamentos com argumentos concisos.

Em resposta, outros usuários escrevem comentários de apoio ou discordância. Quando essa troca ocorre de modo civilizado, todos ganham, pois ampliam seus conhecimentos sobre o assunto, além de poder vê-lo sob diferentes perspectivas.

Nesta seção, você e seus colegas vão escrever **comentários opinativos** que poderão ser postados nas redes sociais para que vocês também participem dos debates culturais da atualidade.

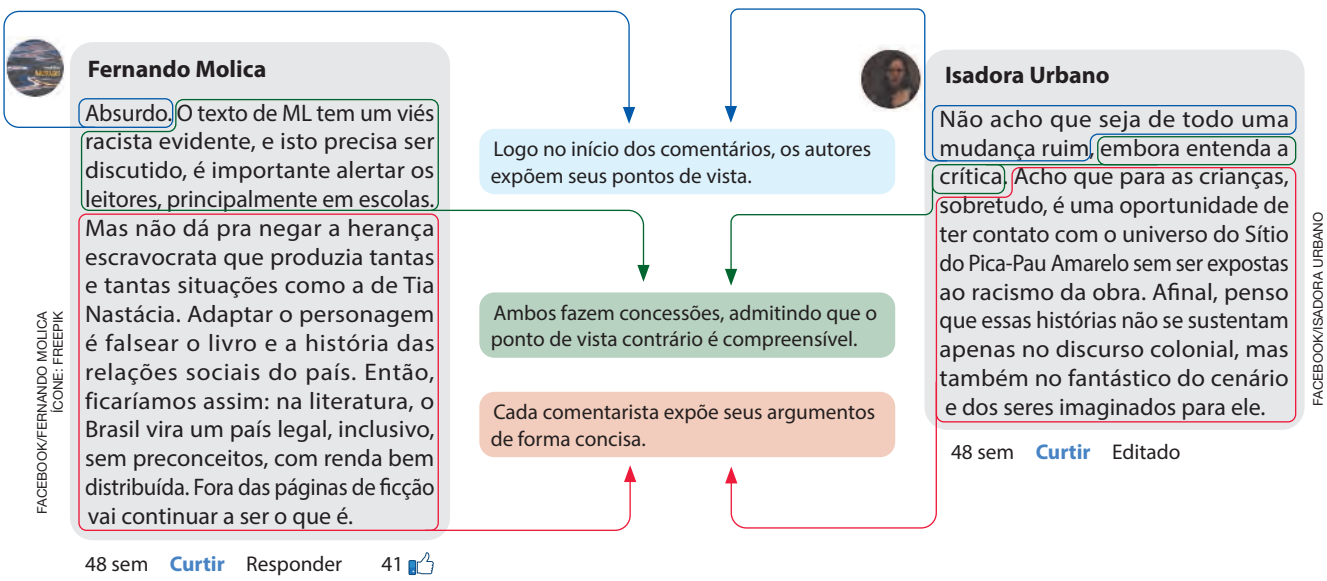
BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP43

Observar modelos

No mundo da literatura, um tema que tem provocado polêmica ultimamente é o chamado **revisionismo literário** – são iniciativas para adequar obras clássicas a valores importantes e muito discutidos no presente, como a igualdade de gênero e o respeito aos direitos humanos. Os defensores da revisão propõem eliminar ou reescrever trechos que denotem, por exemplo, racismo, machismo ou gordofobia. Obras dos escritores britânicos Roald Dahl e Agatha Christie já passaram por iniciativas assim.

No Brasil, o principal alvo das revisões é Monteiro Lobato. Em 2023, anunciou-se uma das novas edições revistas de **Reinações de Narizinho**. Na versão atualizada, Tia Nastácia aparece em igualdade social com Dona Benta, deixando de ser sua empregada doméstica para ser sua amiga de infância. Nastácia também abandona as toucas e os aventais e passa a usar turbantes e roupas étnicas. Em uma rede social, Regina Dalcastagnè, professora de Literatura Brasileira na Universidade de Brasília, publicou uma postagem **contrária** às mudanças. Veja como dois usuários responderam, um concordando com a professora e o outro discordando:



Reprodução de comentários que respondem à postagem da professora Regina Dalcastagné em uma rede social, em 2023.

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

Escolher o tema e pesquisar sobre ele

1. Neste momento em que você está estudando este capítulo, alguma obra literária nacional ou estrangeira está passando por alterações tais como essas de revisionismo literário? Você gostaria de opinar sobre isso? Ou prefere participar de outro debate cultural? Seja qual for sua escolha, será necessário informar-se bem antes de formar uma opinião.

2. Se você quiser opinar sobre revisionismo literário, faça uma busca por essa expressão nas redes sociais e em *sites* jornalísticos ou culturais. Dê preferência a instituições confiáveis ou a influenciadores que tenham algum tipo de autoridade no tema (lembre-se do que estudou sobre argumentos de autoridade).

Você também pode conferir estas sugestões:

- CAPUANO, Amanda; CARNEIRO, Raquel. Clássicos e artistas celebrados entram na mira de nova onda revisionista. **Veja**, [*s. l.*], 17 mar. 2023 [atual. em: 4 jun. 2024]. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/obras-classicas-e-artistas-celebrados-caem-na-mira-de-onda-revisionista. Acesso em: 8 out. 2024.
- HUCAL, Sarah. "Sensivity readers" e a caça à literatura ofensiva. **DW**, 25 fev. 2023. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/sensitivity-readers-e-a-ca%C3%A7a-%C3%A0-literatura-ofensiva/a-64813189. Acesso em: 27 set. 2024.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. Monteiro Lobato da minha infância. **Piauí**, edição 172, jan. 2021. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/monteiro-lobato-da-minha-infancia/. Acesso em: 27 set. 2024.

Escrever, revisar e postar seu comentário

1. Depois que tiver lido reportagens e artigos de opinião, ouvido *podcasts* ou assistido a entrevistas, defina seu ponto de vista sobre o tema e os argumentos que o justificam.

2. Faça um esboço de seu comentário. Lembre-se de iniciar o texto com a exposição de seu ponto de vista. Em seguida, você pode fazer concessões, admitindo a validade de opiniões contrárias. Nesse caso, é possível empregar uma conjunção concessiva – como a conjunção *embora*, usada por Isadora Urbano – para articular suas ideias. Por fim, apresente dois ou três argumentos de forma concisa (resuma um em cada frase, por exemplo). A linguagem pode ser informal, mas não perca de vista a polidez. **#culturadigital**

3. Troque seu comentário com um colega. Se necessário, dê a ele ou ela sugestões para deixar o texto mais claro ou conciso.

4. Se a escola contar com um *site* ou *blog*, verifiquem se é possível publicar seus comentários nele e convidar colegas de outras turmas para participar do debate. Vocês também podem postar os comentários em sua rede social favorita ou responder a postagens já feitas. Nesse caso, observem a reação dos outros usuários. Eles curtiram ou compartilharam as opiniões de vocês? Se responderam, concordaram ou não? Foram educados? Se quiserem, deem continuidade às trocas de opinião *on-line*.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO: Literatura para todos

CIDADANIA E CIVISMO

ODS 4

Na abertura desta unidade, na seção **Ponto de partida**, você e seus colegas trocaram ideias sobre saraus e outras ações que promovem a literatura. Nesta seção, com a mediação do professor, vocês vão planejar e executar uma **ação criativa para promover a literatura em sua comunidade escolar**. Sigam as instruções e mãos à obra!

PROJETO: Promovendo a literatura na escola

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP16, EM13LP20, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27, EM13LP30, EM13LP33, EM13LP35, EM13LP47

A turma se organizará em quatro grupos, com as seguintes responsabilidades:

- **Grupo 1:** Investigar a situação atual da biblioteca escolar e de ações de promoção à leitura na escola.
- **Grupo 2:** Investigar o perfil leitor dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar.
- **Grupo 3:** Pesquisar e selecionar possíveis ações de promoção à leitura.
- **Grupo 4:** Coordenar a escolha de uma ação pela turma e o planejamento e execução da ação escolhida.

Os Grupos 1, 2 e 3 atuarão principalmente na Etapa I do projeto, enquanto o Grupo 4 atuará nas Etapas II e III. Na Etapa IV todos devem participar igualmente.

ETAPA I Levantamento de informações e ideias

Grupo 1

1. **Pesquisa e registro das seguintes informações:**
   - **a.** A escola tem uma biblioteca escolar?
     - Em caso negativo: por que isso acontece? Como isso poderia ser resolvido? O que tem sido feito com os livros recebidos dos programas de políticas públicas?
     - Em caso afirmativo: a biblioteca tem um acervo interessante? Como esse acervo é atualizado? No espaço são oferecidas atividades voltadas para a formação do leitor literário?
   - **b.** Fora da biblioteca, há algum projeto de incentivo à leitura em curso atualmente na escola? Se sim, quais são seus objetivos e modo de funcionamento?
2. **Fontes possíveis de serem consultadas:** gestores da escola, profissionais que atuam na biblioteca, pessoas responsáveis por projetos e ações nela executados etc.
3. **Pontos de atenção:** antes de contatar cada fonte, preparem um **roteiro da entrevista**, tendo em vista as informações que desejam obter da pessoa. Gravem a entrevista e depois a transcrevam usando um aplicativo de transcrição de áudio. Por fim, façam um **relatório** das informações coletadas; nele, devem constar o nome de cada entrevistado, a posição que ocupa na comunidade escolar e uma síntese das informações que forneceu.

Grupo 2

1. **Pesquisa e registro das seguintes informações**:
   - **a.** Quem é a comunidade escolar? Quantos estudantes, professores e funcionários a escola tem? Em que faixas etárias e etapas escolares estão distribuídos os estudantes?

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

b. Qual é o perfil leitor de representantes desses diferentes atores (estudantes, professores, funcionários, pais ou responsáveis)?

c. O que esses atores pensam e querem da biblioteca – ou, caso ela não exista, de outro espaço que possa ser dedicado à leitura de obras literárias na escola?

2. **Fontes possíveis de serem consultadas:** gestores da escola, representantes de diferentes atores (estudantes, professores, funcionários, pais ou responsáveis) da comunidade escolar.

3. **Pontos de atenção:** como esse grupo também fará entrevistas, deve seguir as mesmas recomendações dadas ao Grupo 1.

Grupo 3

1. **Pesquisa e registro das seguintes informações:**

a. Que ações podem ser adotadas para promover a leitura literária em uma escola? Por exemplo: clubes de leitura, saraus, caminhadas literárias, desafios literários nas redes sociais.

b. Em relação a cada uma dessas ações, é preciso descobrir: a qual público ela se dirige (crianças, adolescentes, adultos)? Qual é seu objetivo? Ela já foi implantada em alguma escola ou comunidade? Como foi a experiência? Que recursos são necessários para executar a ação (pessoas, livros, dinheiro, tempo, equipamentos)?

2. **Fontes possíveis de serem consultadas:** *sites* e páginas de bibliotecas (não só escolares, mas também públicas e comunitárias), *sites* de instituições que apoiam e premiam ações de promoção à leitura, como a Plataforma Pró-Livro (disponível em: http://plataforma.prolivro.org.br/. Acesso em: 10 jun. 2024), canais de vídeos e perfis de bibliotecários, professores de literatura ou mesmo estudantes que promovem a leitura.

3. **Pontos de atenção:** depois de terem buscado e selecionado algumas opções de ação de promoção à leitura, produzam uma **apresentação de *slides*** para mostrá-las ao resto da turma. Dediquem um *slide* para cada ação, contendo as informações básicas que levantaram sobre ela (ver o item **1b** anterior). Se possível, incluam imagens representativas dos projetos.

#Para curtir

Literatura nas redes sociais

Uma busca nas redes sociais usando *hashtags* como #literatura, #clubeleitura ou #biblioteca pode revelar experiências inspiradoras a serem replicadas ou adaptadas à realidade de vocês. É o caso, por exemplo, da página **Funkeiros Cults**, criada pelo estudante de Manaus (AM) Dayrel Teixeira. Desde 2019, o jovem – e os colaboradores da página – fazem postagens que combinam literatura e culturas juvenis periféricas. Verifique na imagem alguns dos conteúdos produzidos pelo grupo, que estiveram em exposição no Museu das Favelas, em São Paulo (SP), em 2024.



MUSEU DAS FAVELAS

FUNKEIROS Cults. Instagram: @funkeiroscults, 12 jul. 2024. Postagem.

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

ETAPA II Debate deliberativo para escolha da ação

Sob a coordenação do Grupo 4, os Grupos 1, 2 e 3 devem, por meio dos relatórios e apresentação de *slides* que produziram, expor ao resto da turma as informações coletadas. Com base nessas informações, a turma deve promover um **debate deliberativo** para chegar a uma resposta consensual à seguinte pergunta:

> Levando em consideração a situação atual da biblioteca da escola e das ações de promoção à leitura existentes, bem como o perfil dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, **qual ação criativa nossa turma poderia executar para promover a leitura literária em nossa escola**?

Debate

Gênero discursivo oral em que duas ou mais pessoas defendem seus pontos de vista sobre determinado tema de relevância política, social ou comunitária. No caso de um **debate de opinião**, o objetivo é aumentar o nível de conhecimento do público sobre o tema tratado. É o que ocorre, por exemplo, em um debate na TV com especialistas argumentando contra ou a favor de um tema polêmico. Já o **debate deliberativo** visa a uma tomada de decisão, então é necessário que cada um dos lados ceda um pouco e os participantes busquem os pontos em comum entre seus posicionamentos. Debates em geral têm um **mediador**, que coordena a interação entre os debatedores e zela pelo cumprimento das regras, caso existam.

Veja algumas estratégias para participar do debate de forma qualificada:

O ideal é que o clube da leitura seja coordenado pelos professores de Português, assim eles definem as obras que vamos ler e que já estão previstas no currículo.

A participação dos professores na coordenação é positiva, porque eles têm mais experiência. **Mas acho que** a escolha dos livros tem que ser nossa mesmo, para que o clube tenha a nossa "cara".



DUEL/GETTY IMAGES

Uma importante estratégia da argumentação oral é a **retomada do discurso** do outro. Você pode retomar a fala de outro debatedor para endossá-la (concordar com ela), complementá-la, refutá-la ou negociar com ela. Neste último caso (que é o exemplificado aqui), o debatedor admite que o argumento do outro tem pontos válidos, mas deve ser aprimorado.

Quando o debatedor retoma o discurso do outro para fazer uma negociação, pode usar uma **conjunção** com sentido de oposição (nesse exemplo, *mas*) para introduzir suas próprias ideias.



DUEL/GETTY IMAGES

Outra estratégia comum na argumentação oral é o emprego de **atenuadores**, isto é, de palavras e expressões que mantêm a cordialidade da interação, suavizando as críticas e refutações às ideias do outro. Os atenuadores incluem expressões como *acho que, na minha opinião* ou *a meu ver*, que dão um tom menos autoritário às afirmações.

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

ETAPA III Planejamento e execução da ação

1. Uma vez que a turma chegue a um consenso sobre a ação que executará, o Grupo 4 deve coordenar o **planejamento** dos trabalhos:
   - **a.** Quem será responsável por quais tarefas?
   - **b.** Qual será o cronograma (tarefas e datas)?
   - **c.** De que recursos precisaremos? Quais nós já possuímos? Quais faltam? Como podemos consegui-los?
   - **d.** Que parcerias e apoios precisaremos buscar? Com quem precisaremos conversar? Há necessidade de autorização para alguma ação?
   - **e.** Como a ação será divulgada?
   - **f.** Como registraremos a ação? Usaremos fotografias, vídeos?
   - **g.** Como vamos mensurar o sucesso da ação? Há um número esperado de participantes? É possível distribuir (ou enviar digitalmente) uma enquete aos participantes para que eles avaliem a ação?
2. Para a execução, siga os combinados, realizando com responsabilidade a tarefa que você assumiu, e esteja aberto para colaborar com quem precisar. **#cooperação**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Após a execução da ação, converse com seus colegas:

- **a.** Pensando no projeto como um todo, inclusive no compromisso dos grupos com suas tarefas e na realização do debate deliberativo, quais foram os pontos fortes e o que ainda pode ser melhorado?
- **b.** No que diz respeito ao objetivo da ação (promover a leitura literária na escola), as metas foram alcançadas? Há interesse em dar continuidade ou aprimorar o que foi realizado? Para responder, apoiem-se nas métricas e instrumentos que vocês definiram no item **1.g** da Etapa III.

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre quais avanços você já conquistou, no que precisa se aprimorar e o que pode fazer para isso.

1. Você se preparou bem para as rodas de leitura e participou delas de forma ativa? Está colaborando para que o trabalho continue com a regularidade combinada?
2. Retome o perfil digital que criou para expressar sua identidade leitora. Após o percurso que fez até aqui, o que mudou no seu ponto de vista sobre a literatura? Gostaria de modificar algo em seu perfil ou acrescentar nele novas metas de leitura?
3. Você compreendeu os procedimentos para sumarizar textos e incorporar paráfrases e citações em seu próprio texto?
4. Recordou as noções básicas de morfologia e sintaxe do Ensino Fundamental e organizou-as em um esquema?
5. Você compreendeu as polêmicas relacionadas ao cânone literário e conseguiu posicionar-se diante delas, defendendo sua opinião com argumentos pertinentes?
6. Trabalhou de forma cooperativa e empática com os colegas para executar uma ação de promoção à leitura na escola?

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

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2022.

(Enem 2022)

Morte lenta ao luso infame que inventou a calçada portuguesa. Maldito D. Manuel I e sua corja de tenentes Eusébios. Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! É claro que ia soltar, ninguém reparou que ia soltar? Branco, preto, branco, preto, as ondas do mar de Copacabana. De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. Mosaico estúpido. Mania de mosaico. Joga concreto em cima e aplaina. Buraco, cratera, pedra solta, bueiro-bomba. Depois dos setenta, a vida se transforma numa interminável corrida de obstáculos. A queda é a maior ameaça para o idoso. "Idoso", palavra odienta. Pior, só "terceira idade". A queda separa a velhice da senilidade extrema. O tombo destrói a cadeia que liga a cabeça aos pés. Adeus, corpo. Em casa, vou de corrimão em corrimão, tateio móveis e paredes, e tomo banho sentado. Da poltrona para a janela, da janela para a cama, da cama para a poltrona, da poltrona para a janela. Olha aí, outra vez, a pedrinha traiçoeira atrás de me pegar. Um dia eu caio, hoje não.

TORRES, F. **Fim**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

O recurso que caracteriza a organização estrutural desse texto é o(a)

a. justaposição de sequências verbais e nominais.

b. mudança de eventos resultante do jogo temporal.

c. uso de adjetivos qualificativos na descrição do cenário.

d. encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos.

e. inter-relação entre orações por elementos linguísticos lógicos.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

Análise da questão

A questão exige que sejam analisados os procedimentos linguísticos empregados na organização do texto. Para analisar as alternativas, você precisa mobilizar **conhecimentos metalinguísticos**, isto é, aqueles que lhe permitem descrever os fatos da língua usando noções e categorias pertinentes – tais como aquelas estudadas na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2. Esses conhecimentos metalinguísticos lhe possibilitam compreender, por exemplo, a distinção entre adjetivos e substantivos, ou entre semântica e sintaxe.

Resposta correta: alternativa **A**

A alternativa **A** indica corretamente a organização estrutural do texto: para construir uma crítica bem-humorada à famosa calçada portuguesa da cidade do Rio de Janeiro, o narrador-personagem justapõe uma série de frases nominais e frases verbais curtas, sem estabelecer nexos sintáticos entre elas. O resultado é um texto dinâmico e expressivo, que comunica com intensidade o medo dele de tropeçar nas pedrinhas da calçada. As passagens a seguir são exemplos de sequências nominais: "Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! [...] Mosaico estúpido. Mania de mosaico". E estas outras são exemplos de sequências verbais: "De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. [...] Joga concreto em cima e aplaina".

A alternativa **B** deve ser excluída por indicar erroneamente que a organização se baseia em uma "mudança de eventos resultante do jogo temporal". Embora no fragmento o narrador-personagem conte como se desloca em casa, por exemplo, a sequenciação de eventos não é sua principal característica.

A alternativa **C** também apresenta uma informação equivocada, pois praticamente não há "descrição de cenário" no fragmento, muito menos uso relevante de adjetivos com essa finalidade.

A alternativa **D** tampouco se aplica porque, embora haja algum "encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos" (como ocorre em *pedregulho / pedrinha*), certamente não é essa a principal estratégia para a organização do texto.

Por fim, a alternativa **E** pode ser descartada porque não há praticamente nenhum elemento linguístico lógico ligando as orações do texto; pelo contrário, as orações e as frases nominais estão justapostas, como afirma a alternativa correta.

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

Agora é sua vez! Responda às questões a seguir no caderno.

1. (Enem 2022) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 2.

10 de maio

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidade de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

A partir da intimação recebida pelo filho de 9 anos, a autora faz uma reflexão em que transparece a Alternativa correta: C

a. lição de vida comunicada pelo tenente.

b. predisposição materna para se emocionar.

c. atividade política marcante da comunidade.

d. resposta irônica ante o discurso da autoridade.

e. necessidade de revelar seus anseios mais íntimos

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

2. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 1.

Passado muito tempo, resolvi tentar falar, porque estava sozinha me embrenhando na mesma vereda que Donana costumava entrar. Ainda recordo da palavra que escolhi: arado. Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda

carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar grãos de arroz em torrões marrons e vermelhos revolvidos. Gostava do som redondo, fácil e ruidoso que tinha ao ser enunciado. "Vou trabalhar no arado." "Vou arar a terra." "Seria bom ter um arado novo, esse arado tá troncho e velho." O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada.

VIEIRA JR., I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Com a perda de parte da língua na infância, a narradora tenta voltar a falar. Essa tentativa revela uma experiência que Alternativa correta: B

a. reflete o olhar do pai sobre as etapas do plantio.

b. metaforiza a linguagem como ferramenta de lavoura.

c. explicita, na busca pela palavra, o medo da solidão.

d. confirma a frustração da narradora com relação à terra.

e. sugere, na ausência da linguagem, a estagnação do tempo.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

3. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 1 e a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2.

Mestre e companheiro, disse eu que nos íamos despedir. Mas disse mal. A morte não extingue: transforma; não aniquila: renova; não divorcia: aproxima. Um dia supuseste "morta e separada" a consorte dos teus sonhos e das tuas agonias, que te soubera "pôr um mundo inteiro no recanto" do teu ninho; e, todavia, nunca ela te esteve mais presente, no íntimo de ti mesmo e na expressão do teu canto, no fundo do teu ser e na face de tuas ações. Esses catorze versos inimitáveis, em que o enlevo dos teus discípulos resume o valor de toda uma literatura, eram a aliança de ouro do teu segundo noivado, um anel de outras núpcias, para a vida nova do teu renascimento e da tua glorificação, com a sócia sem nódoa dos teus anos de mocidade e madureza, da florescência e frutificação de tua alma. Para os eleitos do mundo das ideias a miséria está na decadência, e não na morte. A nobreza de uma nos preserva das ruínas da outra. Quando eles atravessavam essa passagem do invisível, que os conduz à região da verdade sem mescla, então é que entramos a sentir o começo do seu reino, o reino dos mortos sobre os vivos. Tive quatro amores eternos...

BARBOSA. R. **O adeus da Academia a Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

Esse é um trecho do discurso de Rui Barbosa na Academia Brasileira de Letras em homenagem a Machado de Assis por ocasião de sua morte. Uma das características desse discurso de homenagem é a presença de Alternativa correta: A

a. metáforas relacionadas à trajetória pessoal e criadora do homenageado.

b. recursos fonológicos empregados para a valorização do ritmo do texto.

c. frases curtas e diretas no relato da vida e da morte do homenageado.

d. contraposição de ideias presentes na obra do homenageado.

e. seleção vocabular representativa do sentimento de nostalgia.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

NA ESTANTE

No Capítulo 1, quando você estava se preparando para participar da roda de leitura com seus colegas, foi sugerido que lesse crônicas – um gênero discursivo leve, com linguagem coloquial, apropriado para todos os perfis de leitor. Nesta seção, você terá a oportunidade de conhecer crônicas representantes de diferentes facetas desse gênero, uma reflexiva e outra mais humorística.

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP49, EM13LP51 e EM13LP52

Clarice Lispector

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e imigrou com sua família para o Brasil logo após seu nascimento.

Clarice escreveu romances, contos e crônicas e é reconhecida como uma das escritoras brasileiras mais importantes. Seu primeiro romance, **Perto do coração selvagem**, foi publicado em 1944, e o primeiro livro de contos, **Laços de família**, em 1960.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Clarice Lispector em 1961.

Contextualização

Em 1967, quando já era tida como uma romancista e contista importante no cenário da literatura brasileira, Clarice Lispector passou a escrever crônicas para o **Jornal do Brasil**, um dos mais importantes da época. Embora tenha publicado mais de quatrocentos textos nesse veículo até 1973, a escritora nunca se interessou por reuni-los em livro, o que aconteceu somente em 1984, após a sua morte, com a publicação de **A descoberta do mundo**. Mais recentemente, em 2018, essas crônicas do **Jornal do Brasil**, junto com outras publicadas por Clarice em diversos jornais e revistas, foram reunidas no livro **Todas as crônicas**.

A crônica que você lerá a seguir foi publicada em 11 de maio de 1968, no **Jornal do Brasil**.

Chaves de leitura

1. O que é mais importante em sua vida? Qual é sua verdadeira vocação – não só em termos profissionais, mas como pessoa? São esses os temas desenvolvidos por Clarice na crônica "As três experiências". Durante a leitura, busque observar de que modo uma crônica reflexiva como essa pode motivar o leitor a pensar sobre sua vida também. Você, em particular, identificou-se com a autoavaliação feita pela escritora? Como suas ideias se assemelham ou diferenciam das expostas na crônica?
2. Outro ponto a observar é o modo como Clarice construiu o texto. Identifique a distribuição dos três temas principais – escrita, filhos, amor – pelos parágrafos e a maneira como a escritora conduz a atenção do leitor para cada um deles.
3. Por fim, avalie a conclusão da crônica: ela surpreendeu você de alguma forma? Por quê?

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

As três experiências

Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos. O "amar os outros" é tão vasto que inclui até perdão para mim mesma, com o que sobra. As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge. Não posso perder um minuto do tempo que faz minha vida. Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém está perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por quê, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E no entanto cada vez que eu vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estreia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever.

Quanto a meus filhos, o nascimento deles não foi casual. Eu quis ser mãe. Meus dois filhos foram gerados voluntariamente. Os dois meninos estão aqui, ao meu lado. Eu me orgulho deles, eu me renovo neles, eu acompanho seus sofrimentos e angústias, eu lhes dou o que é possível dar. Seu eu não fosse mãe, seria sozinha no mundo. Mas tenho uma descendência e para eles no futuro eu preparo meu nome dia a dia. Sei que um dia abrirão as asas para o voo necessário, e eu ficarei sozinha. É fatal, porque a gente não cria os filhos para a gente, nós os criamos para eles mesmos. Quando eu ficar sozinha, estarei seguindo o destino de todas as mulheres.

Sempre me restará amar. Escrever é uma coisa extremamente forte mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia.

Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo estivesse à minha espera. E eu vou ao encontro do que me espera.

Espero em Deus não viver do passado. Ter sempre o tempo presente e, mesmo ilusório, ter algo no futuro.

O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna. E depois morrer vai ser o final de alguma coisa fulgurante: morrer será um dos atos mais importantes da minha vida. Eu tenho medo de morrer: não sei que nebulosas e vias lácteas me esperam. Quero morrer dando ênfase à vida e à morte.



LÍVIA SERRI FRANCOIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Só peço uma coisa: na hora de morrer eu queria ter uma pessoa amada por mim ao meu lado para me segurar a mão. Então não terei medo, e estarei acompanhada quando atravessar a grande passagem. Eu queria que houvesse encarnação: que eu renascesse depois de morta e desse a minha alma viva para uma pessoa nova. Eu queria, no entanto, um aviso. Se é verdade que existe uma reencarnação, a vida que levo agora não é propriamente minha: uma alma me foi dada ao corpo. Eu quero renascer sempre. E na próxima reencarnação vou ler meus livros como uma leitora comum e interessada, e não saberei que nesta encarnação fui eu que os escrevi.

Está-me faltando uma aviso, um sinal. Virá como intuição? Virá ao abrir um livro? Virá esse sinal quando eu estiver ouvindo música?

Uma das coisas mais solitárias que eu conheço é não ter a premonição.

LISPECTOR, Clarice. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco. p. 104-106. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5887/as-tres-experiencias. Acesso em: 5 jul. 2024.

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

Luis Fernando Verissimo

Luis Fernando Verissimo é escritor, humorista, músico, cartunista e um dos cronistas mais conhecidos do Brasil. Filho do escritor brasileiro Érico Veríssimo, nasceu em 1936, em Porto Alegre.

Em 1967, inaugurou uma carreira de cronista que continua ativa até a atualidade. Publicou seus textos em diversos jornais do país, inclusive no **Jornal do Brasil**, que também dava espaço a Clarice Lispector, como vimos, e a outros mestres da crônica nacional.

Ao longo de sua carreira, Verissimo criou personagens famosos, como as Cobras (que aparecem em quadrinhos desenhados pelo próprio escritor), o atrapalhado detetive Ed Mort, um psicanalista nada convencional conhecido como Analista de Bagé e, por fim, a Velhinha de Taubaté – personagem criada nos últimos anos da ditadura civil-militar para caricaturizar as pessoas que ainda apoiavam o regime.



LÉO MARTINS/AGÊNCIA O GLOBO

Luis Fernando Verissimo em 2016.

Contextualização

O humor é uma das principais características do estilo de Luis Fernando Verissimo. Na maioria das vezes, porém, o objetivo não é apenas divertir o público. É comum que o autor dê tratamento humorístico a situações angustiantes ou mesmo trágicas, despertando questionamentos no leitor.

A crônica que você lerá foi publicada no livro **Novas comédias da vida privada**, de 1996, uma espécie de sequência de outro livro de Verissimo – **Comédias da vida privada**, cujo sucesso levou a uma adaptação para a TV. No texto, em um bar imaginário, o narrador-personagem começa a pensar em tudo o que poderia ter feito ou sido e é confrontado por suas múltiplas versões, de forma inusitada e bem-humorada.

Chaves de leitura

1. Quem nunca se perguntou como sua vida seria se tivesse tomado essa ou aquela decisão, se tivesse seguido outros rumos? Quais são as consequências de cada escolha que fazemos ao longo da vida? Durante a leitura da crônica "Versões", reflita: na literatura, o humor pode ser uma forma de abordar questões existenciais como essas?

2. Observe, ainda, a maneira como o autor constrói o suspense ao longo do texto. O final surpreendeu você? Em que momento você percebeu a virada nos rumos do enredo?

Versões

Vivemos cercados pelas nossas alternativas, pelo que podíamos ter sido. Ah, se apenas tivéssemos acertado aquele número ("Unzinho e eu ganhava a sena acumulada"), topado aquele emprego, completado aquele curso, chegado antes, chegado depois, dito "sim", dito "não", ido para Londrina, casado com a Doralice, feito aquele teste... Agora mesmo neste bar imaginário em que estou bebendo para esquecer o que não fiz – aliás, o nome do bar é "Imaginário" – sentou um cara do meu lado direito e se apresentou.

— Eu sou você, se tivesse feito aquele teste no Botafogo.

E ele tem mesmo a minha idade e a minha cara. E o mesmo desconsolo.

— Por quê? Sua vida não foi melhor do que a minha?

— Durante um certo tempo, foi. Cheguei a titular. Cheguei à seleção. Fiz um grande contrato. Levava uma grande vida. Até que um dia...

— Eu sei, eu sei... – disse alguém sentado do outro lado dele.

Olhamos para o intrometido. Tinha a nossa idade e a nossa cara e não parecia mais feliz que nós. Ele continuou:

— Você hesitou em sair e não sair do gol. Não saiu, levou o único gol do jogo, caiu em desgraça, largou o futebol e foi ser um medíocre propagandista.

— Como é que você sabe?

— Eu sou você, se tivesse saído do gol. Não só peguei a bola como mandei para o ataque com tanta perfeição que fizemos o gol da vitória. Fui considerado o herói do jogo. No jogo seguinte, hesitei entre me atirar nos pés de um atacante e não me atirar. Como era um "herói", me atirei. Levei um chute na cabeça. Não pude mais ser goleiro. Não pude ser mais nada. Nem propagandista. Ganho uma miséria do INPS e só faço isto: bebo e me queixo da vida. Se não tivesse ido nos pés do atacante...

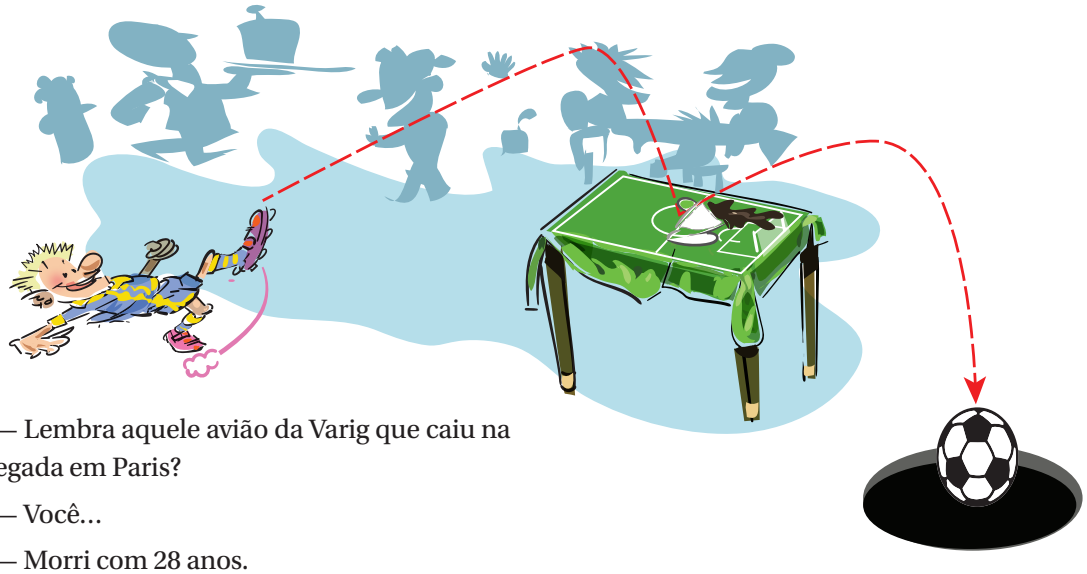
— Ele chutaria para fora.

Quem falou foi outro sósia nosso, ao lado dele, que em seguida se apresentou.

Eu sou você se não tivesse ido naquela bola. Não faria diferença. Não seria gol. Minha carreira continuou. Fiquei cada vez mais famoso, e agora com fama de sortudo também. Fui vendido para o futebol europeu, por uma fábula. O primeiro goleiro brasileiro a ir jogar na Europa. Embarquei com festa no Rio...

— E o que aconteceu? perguntamos os três em uníssono.

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



MILTON RODRIGUES ALVES/ARQUIVO DA EDITORA

— Lembra aquele avião da Varig que caiu na chegada em Paris?

— Você...

— Morri com 28 anos.

— Bem que tínhamos notado sua palidez.

— Pensando bem, foi melhor não fazer aquele teste no Botafogo...

— Nem sair do gol naquela bola...

— E ter levado o chute na cabeça...

— Foi melhor – continuei – , ter ido fazer o concurso para o serviço público naquele dia. Ah, se eu tivesse passado...

— Você deve estar brincando – disse alguém sentado à minha esquerda.

Tinha a minha cara, mas parecia mais velho e desanimado.

— Quem é você?

— Eu sou você, se tivesse entrado para o serviço público.

Vi que todas as banquetas do bar à esquerda dele estavam ocupadas por versões de mim no serviço público, uma mais desiludida do que a outra. As consequências de anos de decisões erradas, alianças fracassadas, pequenas traições, promoções negadas e frustração. Olhei em volta. Eu lotava o bar. Todas as mesas estavam ocupadas por minhas alternativas e nenhuma parecia estar contente. Comentei com o *barman* que, no fim, quem estava com melhor aspecto, ali, era eu mesmo. O *barman* fez que sim com a cabeça, tristemente. Só então notei que ele também tinha a minha cara, só com mais rugas.

— Quem é você? perguntei.

— Eu sou você, se tivesse casado com a Doralice.

— E..?

Ele não respondeu. Só fez um sinal, com o dedão virado para baixo...

VERISSIMO, Luis Fernando, **Novas comédias da vida privada**.
9. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 281-283.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você também pode anotar citações dos seus textos preferidos e dar notas ao que leu.

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

Unidade 2

POR DENTRO DAS MÍDIAS



Artigo da **revistagalileu.globo.com**

Nietzsche ensina como lidar com o excesso de informações

Se vivesse hoje, o filósofo não seria do tipo que fica com 10 janelas do navegador abertas

Sem internet | Colagem | Ornamentos natalinos | Decoração de festas >

Artigo da **Revista Galileu**

Postagem da revista **Galileu** em uma rede social de compartilhamento de imagens. Colagem de André Bergamin.

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

INTERESTREVISTA GALILEU. ILUSTRAÇÃO: ANDRÉ BERGAMIN/EDITORA GLOBO/AGÊNCIA O GLOBO

Ponto de partida

Observe a postagem, relacionando a linguagem verbal à visual. Em seguida, converse com a turma e o professor com base nestas questões:

1. Com que objetivo essa postagem foi publicada?

2. Releia a citação de Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão, reproduzida na **colagem** – "Não há fatos, apenas interpretações" – e relacione-a ao título do artigo divulgado, "Nietzsche ensina como lidar com o excesso de informações". Por que essa frase em particular teria sido escolhida para a postagem? Em sua opinião, como ela se relaciona à ideia de "lidar com o excesso de informações"?

3. A postagem inclui uma colagem criada pelo artista brasileiro André Bergamin. Quais fragmentos compõem a colagem? Em sua opinião, por que o artista escolheu esses fragmentos?

4. Como você lida com a grande quantidade de informações que circulam na sociedade? Pensando especificamente nas notícias do dia a dia, você se interessa em acompanhá-las? Quais meios utiliza para isso – TV, rádio, *podcasts*, redes sociais, aplicativos de mensagem ou outros? Como seleciona o que lê, assiste ou ouve? Converse com os colegas sobre seus hábitos de consumo de notícias e outros conteúdos jornalísticos.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP14

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

colagem: técnica artística que consiste em apropriar-se de fragmentos preexistentes de imagens para compor uma nova, atribuindo a elas um novo significado.

Linguagens em integração

Saiba mais sobre a colagem como meio de expressão no Tema 5 de seu Livro de Arte.

Objetivos da unidade

- Discutir o impacto das tecnologias digitais na produção e no consumo de conteúdos jornalísticos.
- Conhecer e comparar diferentes projetos editoriais (públicos, privados, independentes etc.).
- Realizar pesquisa de levantamento sobre o consumo de conteúdos jornalísticos por parte de determinado grupo da escola.
- Ler e produzir crítica de mídia.
- Analisar o emprego de palavras, expressões e outros recursos linguísticos como modalizadores.
- Organizar um Observatório da Imprensa, com curadoria de conteúdos jornalísticos, mapeamento de veículos da região e produção de crítica de mídia.



ANDRÉ BERGAMIN/ARQUIVO DO ILUSTRADOR

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

CAPÍTULO 3

Como consumimos notícias

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Ao conversar com os colegas a respeito de seus hábitos de consumo de notícias, você pôde ter uma ideia sobre o comportamento da turma quanto a isso. Existem situações, porém, em que não nos basta ter uma ideia sobre algum assunto. Ao tomar decisões, principalmente aquelas que afetam a coletividade, convém apoiar-se em informações mais precisas, obtidas por meio de procedimentos científicos.

Neste capítulo, você e seus colegas experimentarão o método científico para investigar como um grupo de estudantes da escola consome notícias. No final da unidade, vocês usarão o que descobriram – assim como os conhecimentos construídos ao longo da jornada – para planejar um Observatório da Imprensa. Será um espaço para curadoria de conteúdos jornalísticos, mapeamento de veículos locais e discussão de informações divulgadas pela mídia, e estará aberto à participação de todos.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP36, EM13LP38

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Leitura e reflexão I: Consumo de notícias no Brasil

Com frequência, deparamos com notícias e reportagens que começam com frases como "Estudo sugere que…" ou "Pesquisa mostra que…". Um passo importante para compreendermos esses textos é considerar que existem diferentes tipos de pesquisa, que variam em relação à sua finalidade e aos métodos empregados.

Neste capítulo, vamos focalizar a pesquisa de **levantamento**. Ela é utilizada, por exemplo, quando se quer saber em quem as pessoas pretendem votar ou qual é a opinião delas sobre determinado assunto.

Levantamento

É um tipo de pesquisa em que se interroga diretamente um grupo de pessoas a fim de conhecer suas características, seus hábitos ou sua opinião sobre determinado assunto.

A seguir, você lerá trechos de uma reportagem que apresenta os resultados de um levantamento internacional sobre consumo de notícias – o ***Digital News Report*** (em tradução livre, **Relatório de Notícias Digitais**, que, desde 2012, é conduzido anualmente pelo Instituto Reuters, ligado à Universidade de Oxford. A reportagem foi publicada na revista semanal brasileira **Carta Capital**. Após a leitura, relacione as informações da reportagem a um gráfico extraído e traduzido do próprio ***Digital News Report***.

Texto 1 Reportagem sobre o *Digital News Report*

O autor da reportagem utilizou os dois primeiros parágrafos para a introdução. A partir do terceiro parágrafo, ele passa a apresentar os resultados do levantamento. Durante a leitura, tente identificar qual pergunta teria sido feita para obter cada resultado reportado. Reproduza o quadro a seguir e complete-o com suas hipóteses.

Atente-se ao fato de que, em alguns casos, mais de um tópico da pesquisa é tratado no mesmo parágrafo. A pergunta que deu origem aos resultados relatados no terceiro e no quarto parágrafos está dada como exemplo.

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

Identificação das perguntas por parágrafo

Parágrafo(s)	Pergunta feita aos participantes do levantamento
3-4	Nos últimos tempos, você tem intencionalmente evitado notícias?
5	[redacted]
6	[redacted]
etc.	[redacted]

MODELO MODELO

O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil

41% dos entrevistados pelo Instituto Reuters no País disseram evitar se manter informados; em 2022, eram 54%

1 Da invenção da primeira máquina de impressão em tipos móveis até a popularização das redes sociais, o alcance da atividade jornalística sempre esteve ligado ao desejo – ora maior, ora menor – por informação. Entre os diversos desafios do ofício jornalístico ao longo do tempo, poucos podem ser comparados à instantaneidade permanente criada pelas plataformas digitais. É o que aponta a nova edição do *Digital News Report*, publicado pelo Reuters Institute nesta quarta-feira 14.

2 A pesquisa, realizada em 46 países – entre eles, o Brasil –, mostrou uma tendência já verificada nos últimos anos: o jornalismo, como um todo, enfrenta não apenas dificuldades de financiamento, mas se vê diante de um público cada vez mais seletivo a respeito de como e sobre o quê deseja se informar – especialmente por confiar cada vez menos em grupos tradicionais de mídia.

Os números do Brasil

3 O caso brasileiro é emblemático: **41% dos entrevistados do país disseram que evitam se manter informados**. Embora o número seja significativo, ele já foi maior. No ano passado, [...] 54% dos entrevistados diziam evitar as notícias.

4 A taxa atual do Brasil é levemente superior à média mundial, de 36%. No contexto global, os países nos quais as pessoas menos evitam se informar, segundo o estudo, são Japão (11%), Taiwan (17%), Dinamarca (19%), Coreia do Sul (20%) e Finlândia (21%) – que também surgem no topo dos ***rankings*** globais da educação.

***rankings*:** classificações ordenadas, definidas com base em critérios específicos.

5 No plano global, a pesquisa indicou que 48% das pessoas se disseram muito ou extremamente interessadas em notícias. O índice, porém, era de 63% em 2017. O estudo mostrou, também, que, cada vez menos, as pessoas no mundo acessam notícias diretamente por *sites* e aplicativos, preferindo redes sociais [...].

6 A questão é que o relatório também apontou que nessas mídias, no geral, o público costuma prestar mais atenção a celebridades, influenciadores e personalidades das redes sociais, em comparação a jornalistas profissionais.

7 A pesquisa buscou saber, também, se as pessoas costumam confiar nas notícias a que têm acesso. No Brasil, houve uma queda no índice de confiança: de 48% para 43% [...]. Nesta seara, o *ranking* é liderado pela Finlândia, onde 69% dos entrevistados disseram confiar na maior parte das notícias, a maior parte do tempo. Os Estados Unidos ocupam a 36ª posição, com índice de confiança de 32%.

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

8 Tanto o percentual da população brasileira que evita se manter informada como o índice sobre baixa confiança nas notícias dizem respeito, inevitavelmente, a um reflexo captado pela pesquisa: dois terços dos entrevistados no país afirmaram que ouvem ou veem, com frequência, pessoas criticando a imprensa. [...]

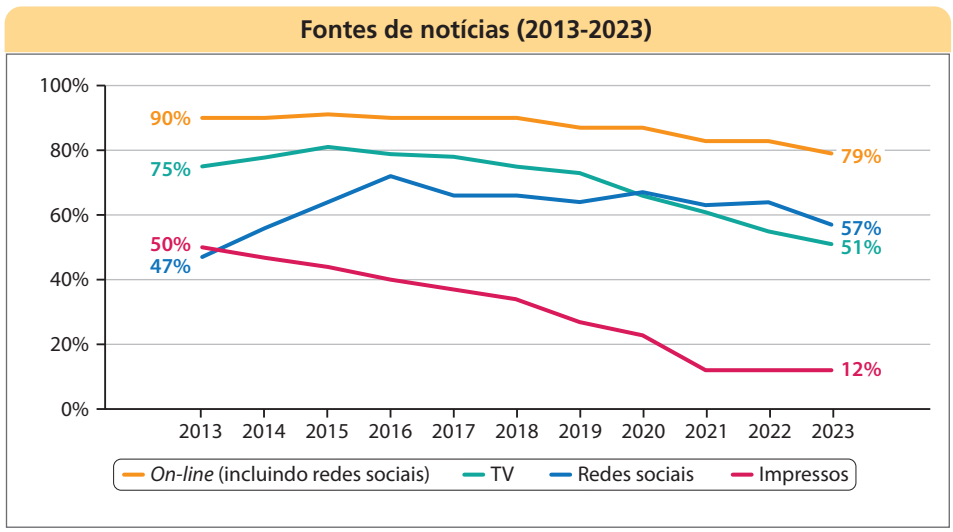
9 Focando nas pessoas que buscam se manter informadas, o estudo procurou saber por onde elas buscam informações. No Brasil, 79% dos entrevistados disseram que se informam *online* (incluindo mídias digitais). O consumo de notícias via mídias sociais, entretanto, caiu em relação a 2022: de 64% para 47%. O mesmo vale para a televisão, que saiu de 55% para 51%. Em relação ao ambiente *online*, 20% dos entrevistados brasileiros disseram que pagam assinaturas.

10 Os números sobre os diferentes meios pelos quais as pessoas no Brasil se informam confirmam um cenário que não é novo e diz respeito ao meio impresso. Jornais e revistas, hoje, são a escolha prioritária de apenas 12% dos entrevistados – percentual que se manteve estável nos últimos dois anos. Há exatos dez anos, 50% diziam que se informavam pelo meio impresso.

[...]

LUCENA, André. O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil. **Carta Capital**, São Paulo, 14 jun. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/mundo/o-que-diz-a-principal-pesquisa-de-midia-do-mundo-sobre-o-consumo-de-noticias-no-brasil/. Acesso em: 23 out. 2023.

Texto 2 Gráfico sobre fontes de notícias no Brasil



Fonte: ***Digital News Report 2023***. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/especial-desconstruindo-a-desinformacao-navegar-e-preciso-regular-as-redes-tambem/. Acesso em: 13 nov. 2023.

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

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

Agora reúna-se com um colega e discutam as questões propostas. Anotem as conclusões.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Relacionem o gráfico (**texto 2**) com o nono e o décimo parágrafos da reportagem (**texto 1**).

a. Quais linhas do gráfico representam visualmente os resultados reportados nesses parágrafos?

b. Há uma pequena inconsistência entre os números do gráfico e os números relatados na reportagem. Qual é ela?

c. Essa inconsistência nos mostra a necessidade de conferir informações em mais de uma fonte. Expliquem por quê.

2. Releiam este trecho da introdução da reportagem (**texto 1**), em que o autor comenta os desafios que o jornalismo enfrenta atualmente.

> [...] o jornalismo, como um todo, enfrenta não apenas dificuldades de financiamento, mas se vê diante de um público cada vez mais seletivo a respeito de como e sobre o quê deseja se informar – especialmente por confiar cada vez menos em grupos tradicionais de mídia.

Relacionem cada um desses três desafios aos dados expostos na própria reportagem e no gráfico. Então, respondam:

a. Por que o jornalismo enfrenta "dificuldades de financiamento"?

b. Que dados comprovam que o público está "cada vez mais seletivo a respeito de como e sobre o que deseja se informar"?

c. Por que podemos afirmar que há cada vez menos confiança nos grupos tradicionais de mídia?

3. Releiam o quarto parágrafo da reportagem.

a. A qual característica dos países o autor relaciona a tendência de evitar notícias? Qual relação ele estabelece entre esses dados?

b. A característica dos países identificada no item **a** não é medida pela pesquisa do Instituto Reuters, o que significa que a relação entre os dados foi estabelecida pelo repórter. Na opinião de vocês, por que ele estabeleceu essa relação?

c. Vocês concordam com a relação estabelecida pelo repórter? Por quê?

4. Releiam agora este outro trecho:

> [...] O estudo mostrou, também, que, cada vez menos, as pessoas no mundo acessam notícias diretamente por *sites* e aplicativos, preferindo redes sociais [...].
>
> A questão é que o relatório também apontou que nessas mídias, no geral, o público costuma prestar mais atenção a celebridades, influenciadores e personalidades das redes sociais, em comparação a jornalistas profissionais.

a. Experimentem ler o trecho sem a expressão "A questão é que". Então respondam: por que o repórter acrescentou essa expressão? Que juízo de valor ou avaliação a respeito das informações relatadas essa expressão revela?

b. Ao usar essa expressão, o repórter pressupõe que seu público-leitor fará uma avaliação semelhante à dele quanto ao assunto tratado, isto é, quanto à preponderância de celebridades e influenciadores na disseminação de informações. Expliquem por que o repórter assume que seu público-leitor pensará assim. Para responder, considerem o veículo em que a reportagem foi publicada e qual será, provavelmente, o perfil de seus leitores. **#pensamentocrítico**

Reflexão: comparando seus hábitos ao levantamento internacional

Retome a tabela com as perguntas que teriam sido feitas aos participantes da pesquisa ***Digital News Report***. Em dupla, discuta:

1. Como vocês, pessoalmente, responderiam a essas perguntas?

2. Vocês se enquadram nas tendências detectadas pelo levantamento? Comentem.

3. Compartilhem suas conclusões com as outras duplas. Há semelhanças no perfil da turma? Quais são as diferenças mais marcantes?

#Para curtir

Antes das mídias digitais, o contato das pessoas com as notícias acontecia principalmente por meio dos jornais impressos, do rádio e da televisão. Durante o século XX, o potencial que os jornais impressos, o rádio e a televisão tinham para alcançar a população foi bastante explorado para fins comerciais e de propaganda (inclusive política).

No *podcast* Observatório Canal Saúde, da Fiocruz, há diversos episódios curtos semanais que contam a história dos meios de comunicação. Entre os inúmeros aspectos abordados, é possível ter uma noção de como as pessoas entravam em contato com as notícias antes da era digital e de como as informações eram preparadas para serem transmitidas ao público.

CANAL Saúde. Disponível em: https://www.canalsaude.fiocruz.br/podcast/podcastAberto/observatorio-canal-saude. Acesso em: 29 set. 2024.



CANAL SAÚDE/FIOCRUZ

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

CONEXÕES A matemática dos levantamentos

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32

A seguir, você encontrará um trecho de uma reportagem que, assim como a analisada na seção **Leitura e reflexão I**, divulga os resultados de uma pesquisa de levantamento. Dessa vez, o levantamento busca compreender as percepções de adolescentes estadunidenses sobre seu "tempo de tela", ou seja, o tempo que eles passam diante de *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos com tela. Inicialmente, leia o trecho a seguir e preste atenção ao que é informado sobre a **metodologia** da pesquisa.

metodologia: princípios e procedimentos seguidos durante a realização de uma pesquisa.

estatística: ramo da matemática que trata da coleta, da análise, da interpretação e da apresentação de massas de dados numéricos.

Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa

Quase três quartos dos adolescentes americanos dizem que se sentem mais felizes ou tranquilos quando não estão com seus telefones, de acordo com um novo relatório da instituição de pesquisa Pew Research Center.

[...]

A pesquisa surge no momento em que os legisladores e os defensores de direitos infantis estão cada vez mais preocupados com o relacionamento dos adolescentes com seus telefones e redes sociais.

[...]

Apesar das crescentes preocupações, a maioria dos adolescentes afirma que os *smartphones* facilitam a criatividade e a busca por *hobbies*, enquanto 45% afirmam que eles os ajudam a ir bem na escola. [...]



MOTORTION FILMS/SHUTTERSTOCK

Adolescentes fazendo uso de celulares.

A pesquisa foi realizada de 26 de setembro a 23 de outubro de 2023, em uma amostra de 1.453 [...] adolescentes [...] e tem uma margem de erro de [...] 3,2 pontos porcentuais.

[...]

ADOLESCENTES se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa. **Correio Braziliense**, 12 mar. 2024. Ciência e saúde. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2024/03/6817640-adolescentes-se-sentem-mais-felizes-quando-estao-sem-redes-sociais-diz-pesquisa.html. Acesso em: 28 jun. 2024.

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

O que significa dizer que a pesquisa "tem uma margem de erro de 3,2 pontos porcentuais"? Nesta seção, você vai aprender sobre margem de erro, grau de confiança, amostra e outros conceitos de **estatística** utilizados em levantamentos. Para começar, leia e discuta os textos explicativos a seguir.

Texto 1

O primeiro texto foi extraído do *blog* de uma especialista em pesquisa e análise de dados. Leia-o e relacione-o à reportagem "Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa", apresentada no início desta seção.

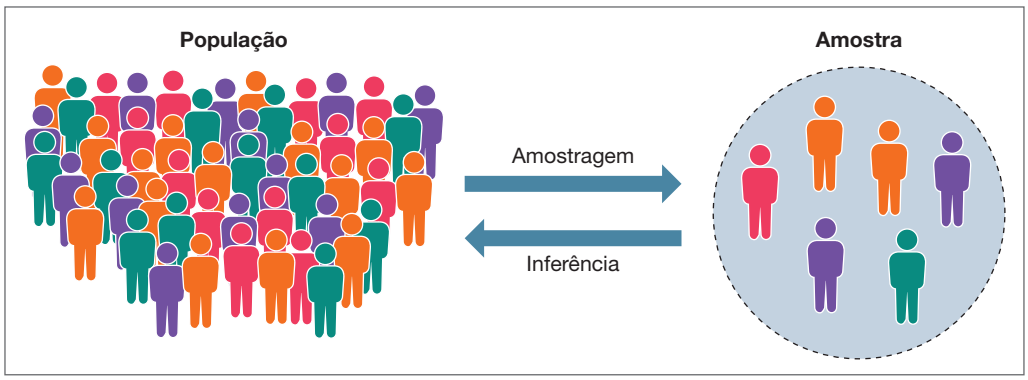
População x amostra

Chamamos de população o conjunto de todos os sujeitos experimentais que interessam ao pesquisador. Vamos usar como exemplo uma pesquisa eleitoral para o cargo

de governador do estado da Bahia. Nesse caso, a população será composta por **todos os eleitores desse estado**. No entanto, uma pesquisa que incluísse todos os eleitores seria extremamente cara e demorada. A alternativa, portanto, é incluir na pesquisa eleitoral apenas uma parcela dos eleitores do estado da Bahia (ou seja, uma parcela da [...] população). Essa parcela corresponde à **amostra**.

Chamamos de amostra o subconjunto da população de que fato é estudado. A partir dos resultados obtidos em uma amostra, podemos chegar a conclusões sobre a população. Isso é chamado de **inferência estatística**. O processo de seleção da amostra a partir da população recebe o nome de **amostragem**.

COMO interpretar o intervalo de confiança? **Fernanda Peres**: estatística aplicada à vida real, 8 jun. 2021. Disponível em: https://fernandafperes.com.br/blog/intervalo-de-confianca/. Acesso em: 28 jun. 2024.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: **Fernanda Peres**: estatística aplicada à vida real. Disponível em: https://fernandafperes.com.br/blog/intervalo-de-confianca/. Acesso em: 28 jun. 2024.

Agora, discuta as questões a seguir com um ou dois colegas. Tomem nota das conclusões para, posteriormente, compartilhá-las com o restante da turma.

1. Considerem a pesquisa divulgada na reportagem "Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa".

a. Qual é a população da pesquisa?

b. Qual é a amostra?

2. Atentem ao infográfico que integra o **texto 1**.

a. Deduzam: por que os bonequinhos da população, representada à esquerda, estão pintados de cores diferentes?

b. Considerem que a amostra, representada no círculo à direita, contivesse apenas bonequinhos cor de laranja. Essa representação indicaria uma amostra de boa qualidade, com chances de proporcionar uma inferência estatística adequada? Por quê?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Texto 2

O segundo texto foi veiculado em um *site* que permite a criação de questionários eletrônicos – um **instrumento de coleta de dados** muito comum em pesquisas atualmente. Leia-o e também relacione-o à reportagem sobre os adolescentes estadunidenses.

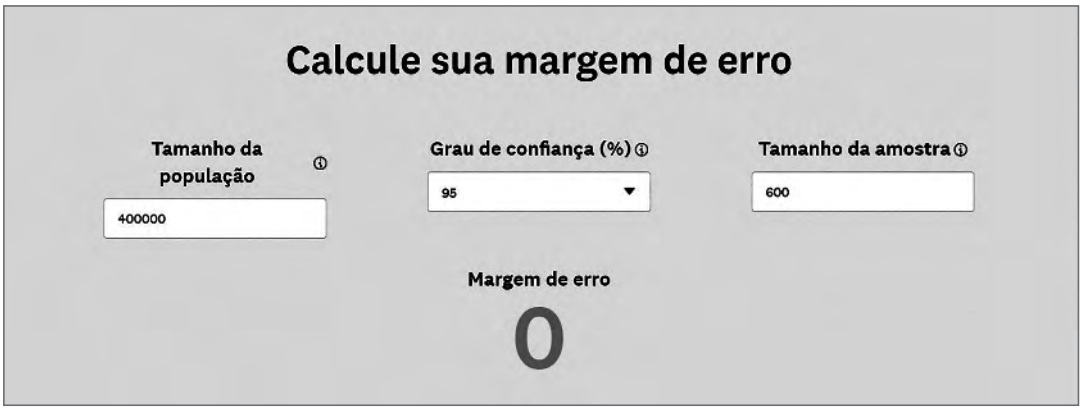
instrumento de coleta de dados: em uma pesquisa científica, é a ferramenta utilizada para coletar informações relevantes sobre as pessoas ou os objetos estudados; por exemplo, questionários, entrevistas, observações etc.

Calculadora de margem de erro, fórmula e exemplos

Os resultados do questionário em algum momento chegam a condizer perfeitamente com a população que está sendo estudada? Provavelmente não.

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

No entanto, é possível saber se você está perto disso usando uma calculadora de margem de erro. Essa é uma ferramenta útil que ajuda a determinar se a quantidade de pessoas da sua amostra é suficiente para você ter confiança na precisão dos dados coletados.



SURVEYMONKEY

Reprodução de tela da calculadora de margem de erro com os campos que devem ser preenchidos.

O que é a margem de erro de uma pesquisa?

A margem de erro indica o nível de correspondência dos resultados da pesquisa com as opiniões da população total. Lembre-se de que uma pesquisa é um jogo de equilíbrio no qual se recorre a um grupo menor (respondentes da pesquisa) para representar um grupo maior ([...] a população total).

[...]

Tal como o nome indica, a margem de erro é um intervalo de valores acima e abaixo dos resultados reais de um questionário. Por exemplo, 60% de respostas "sim" com uma margem de erro de 5% significa que entre 55% e 65% da população geral considera que a resposta é "sim".

[...]

Margem de erro, intervalo de confiança e nível de confiança

Muitos confundem o intervalo de confiança com o nível de confiança. O nível de confiança indica a probabilidade de que um valor esteja dentro do intervalo de confiança. Para descobrir esse intervalo, nós usamos a margem de erro.

A margem de erro nos ajuda a determinar o quanto nós podemos estar errados quanto a uma estimativa. Por exemplo, o nível de confiança de 95% significa que existe uma chance de 95% de que o valor esteja dentro do intervalo de confiança. Quanto maior o nível de confiança, maior é o intervalo, e isso permite que a margem de erro seja maior.

SURVEY MONKEY. Calculadora de margem de erro, fórmula e exemplos. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/. Acesso em: 1º jun. 2024.

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

Reúna-se novamente com seu(s) parceiro(s) de trabalho e discutam as questões a seguir.

3. Segundo a reportagem lida no início desta seção, 45% dos adolescentes afirmam que os *smartphones* os ajudam a ir bem na escola. Considerando que essa pesquisa tem, como dito, uma margem de erro de 3,2 pontos porcentuais, é possível garantir que, se todos os adolescentes estadunidenses fossem ouvidos, a proporção dos que acreditam que os *smartphones* ajudam nos estudos continuaria sendo de 45%? Expliquem sua resposta.

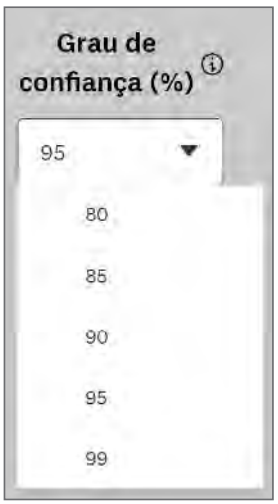
4. Imagine que vocês estejam planejando organizar sessões de cinema para sua turma. Para saber as preferências cinematográficas dos colegas, vocês prepararam um questionário eletrônico no *site* do qual extraímos o **texto 2**. Vocês pediram a todos os colegas de turma que respondessem, mas cinco deles não responderam. De acordo com as respostas recebidas, a maioria (52%) prefere filmes de ação, enquanto 30% preferem comédias e 18% preferem dramas. Com base nessa situação hipotética, observem a calculadora de margem de erro que integra o **texto 2** e respondam:

a. Que número vocês colocariam no primeiro campo da calculadora (**tamanho da população**)?

b. Que número colocariam no último campo (**tamanho da amostra**)?

c. Ao clicarem no campo **grau de confiança**, vocês teriam cinco opções, conforme mostra a imagem.

Imaginem que vocês escolhessem a opção "90" e, após inserir os outros dados (tamanho da população e tamanho da amostra), a calculadora retornasse o resultado de "5%" para a margem de erro. O que isso significaria quanto à probabilidade de a preferência por filmes de ação da amostra (52%) corresponder, de fato, à preferência da turma toda?



Reprodução de tela do campo "Grau de confiança (%)" da calculadora de margem de erro.

5. Agora, vocês vão buscar e analisar três outras notícias ou reportagens que divulgam resultados de pesquisas de levantamento. Sigam as instruções.

a. Vocês podem fazer a busca em um agregador de notícias ou em um buscador comum – nesse último caso, usem o filtro "notícias" (ou outro filtro de função semelhante).

b. Combinem palavras-chave adequadas, como *pesquisa* + *levantamento*. Examinem os resultados com cuidado, para ter certeza de que o texto é mesmo uma notícia ou reportagem e realmente divulga os resultados de uma pesquisa de levantamento.

c. Quando tiverem encontrado três textos com as características pedidas, reproduzam o quadro a seguir e preencham-no com as informações encontradas neles. Na primeira coluna, ao lado da identificação do texto (**1**, **2**, **3**), escrevam o título dele e o veículo que o publicou.

Notícias ou reportagens com resultados de pesquisas de levantamento

	Qual é o objetivo do levantamento?	**São mencionados, na notícia ou na reportagem, o tamanho da amostra, a margem de erro e o nível de confiança?**
Texto 1		
Texto 2		
Texto 3		

MODELO MODELO

d. Ao ler notícias ou reportagens que divulgam resultados de levantamentos, vocês costumam prestar atenção às indicações sobre esses parâmetros (tamanho da amostra, margem de erro etc.)? Por quê?

e. Vocês acham importante que a notícia ou reportagem informe esses dados? Por quê?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP28, EM13LP30, EM13LP33

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

ODS 4

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Aprendendo com autonomia: Pesquisa de levantamento

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Chegou o momento de colocar em prática os conhecimentos que você vem construindo sobre pesquisas de levantamento: com os colegas, você vai vivenciar os princípios de uma pesquisa científica conduzindo um levantamento na escola. O objetivo será investigar o consumo de conteúdos jornalísticos por parte dos estudantes, de modo que, no final da unidade, quando vocês planejarem e criarem um Observatório da Imprensa, ele esteja adequado aos gostos e interesses do público-alvo.

A atividade será dividida em duas etapas: na primeira, vocês vão encontrar uma solução para um problema (como conduzir a pesquisa) e, na segunda, vão executar o passo a passo planejado.

Etapa I – Estratégias para resolução de um problema

1. Junte-se a dois ou três colegas e retomem as anotações que fizeram ao analisar a reportagem "O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil" (páginas 83-84). Com base nessas anotações e nos conceitos de população, amostra, margem de erro e nível de confiança, sobre os quais acabaram de aprender, pensem em estratégias para resolver o seguinte problema:

> O que é preciso fazer para conduzir um levantamento semelhante ao do Instituto Reuters com determinado público na escola?

2. Após a reflexão do grupo, vocês vão escrever um passo a passo para resolver o problema e, então, vão apresentá-lo aos colegas da classe. Antes, leiam as informações a seguir.

Pensamento computacional

Você já ouviu falar em pensamento computacional? Trata-se de uma estratégia para modelar e resolver problemas com eficiência. Em resumo, usar o pensamento computacional significa:

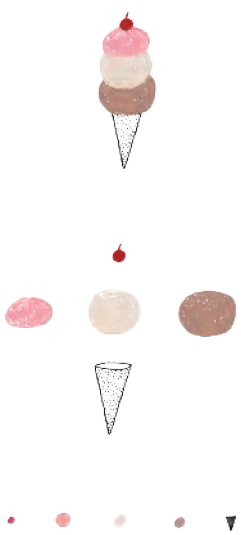
1. decompor o problema em partes menores;

2. identificar padrões, ou seja, regularidades que geram o problema ou sempre aparecem associadas a ele;

3. abstrair os detalhes que podem variar de uma situação para outra;

4. por fim, criar uma sequência de passos (algoritmo) que possa se aplicar a toda uma classe de problemas semelhantes.

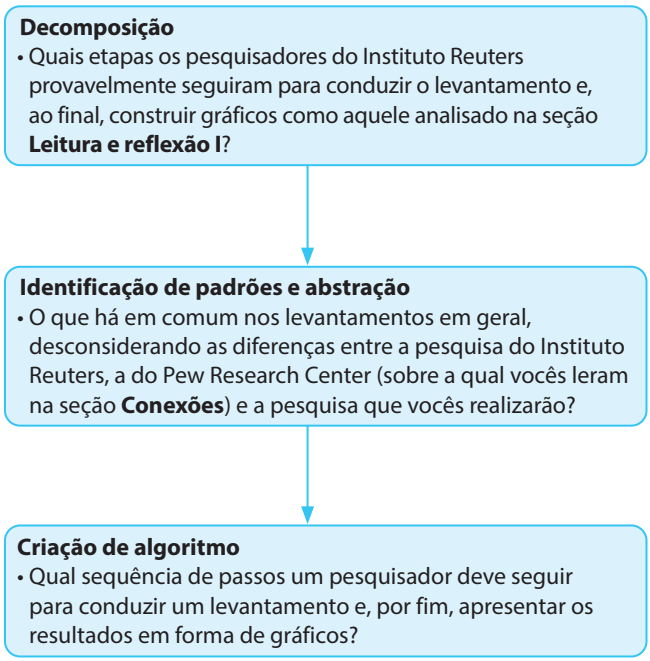
Mas o que isso tem a ver com o levantamento sobre hábitos de consumo de notícias que vocês realizarão com determinado público na escola? É simples: vocês seguirão os passos do pensamento computacional para planejar a condução do levantamento. A estratégia desenhada por vocês não só facilitará o cumprimento dessa tarefa, como poderá ser reutilizada sempre que precisarem fazer um levantamento, seja no ambiente escolar, seja em outras situações da vida, como, no futuro, em atividades profissionais e acadêmicas.



LÍVIA SERRI FRANCOIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

3. Vejam uma sugestão de esquema para copiar no caderno e planejar a resolução do problema:



4. Quando seu grupo tiver criado a sequência de passos, apresentem-na aos outros colegas. Os grupos chegaram a estratégias semelhantes? Qual parece ser a melhor forma de conduzir um levantamento e apresentar os resultados na forma de gráficos? Elejam a estratégia mais eficiente.

Etapa II – Realização do passo a passo proposto

Vocês já escolheram a estratégia mais eficiente para realizar o levantamento; agora é o momento de colocá-la em prática. Para tanto, a turma deve se dividir em grupos e distribuir as tarefas. Vejam uma sugestão de organização:

Grupo 1: Assume a coordenação geral da pesquisa.

Grupo 2: Redige o instrumento de pesquisa (questionário).

Grupo 3: Tabula os resultados e constrói gráficos para apresentá-los.

Lembrem-se da importância de trabalhar em equipe, com a participação de todos em todas as etapas. **#cooperação**

Definição da população e da amostra

No passo a passo que vocês desenharam para conduzir uma pesquisa de levantamento, certamente consta a definição da população e da amostra. Para executar esse passo, o **grupo responsável pela coordenação da pesquisa** deve conduzir um **debate deliberativo** (recordem o que aprenderam sobre isso na seção **Práticas em ação** da **Unidade 1**) com a turma toda para que se definam as seguintes questões:

- Qual será a **população-alvo** do levantamento de vocês? Serão todas as turmas de Ensino Médio da escola, ou outro grupo? Essa população é composta de quantas pessoas? (Para obter essa informação, talvez seja necessário pedir ajuda à secretaria da escola.)
- Qual será o **tamanho da amostra**, ou seja, quantas pessoas devem participar da pesquisa para que vocês tenham, com uma margem de erro e um nível de confiança razoáveis, respostas que realmente reflitam as opiniões dessa população?

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

Redação do questionário

Com relação ao questionário, a primeira decisão que vocês precisam tomar é se aplicarão uma versão *on-line* ou impressa. Caso optem pela versão *on-line*, busquem um *site* para elaboração e aplicação de questionários. Existem várias opções gratuitas.

Outro ponto a ser definido coletivamente é como vocês divulgarão a pesquisa e estimularão os colegas a participar. Cartazes afixados nas paredes da escola ou convites enviados em grupos de mensagens são algumas das opções disponíveis.

Uma vez definidos esses pontos, retomem a reportagem "O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil". Reflitam:

- Quais aspectos do consumo de notícias abordados na pesquisa do Instituto Reuters vocês também querem investigar entre o público-alvo da escola? Por exemplo, em que medida os colegas têm intencionalmente evitado notícias; quão interessados eles estão em notícias; qual meio utilizam para acessá-las; se confiam nas notícias a que têm acesso etc.
- Vocês gostariam de investigar outros aspectos que não foram abordados na pesquisa do Instituto Reuters? Quais?

Quando a turma tiver decidido os aspectos que deseja investigar, ou seja, as respostas que pretende obter, o **grupo responsável pela redação do questionário** pode iniciar a elaboração das perguntas. Considerem que há perguntas que não têm respostas do tipo *sim* ou *não*, mas respostas que variam em uma escala ou permitem várias opções. Observem alguns exemplos de perguntas e opções de resposta extraídos do **Digital News Report**:

Qual é seu grau de interesse em notícias?

- Extremamente interessado(a).
- Muito interessado(a).
- Moderadamente interessado(a).
- Pouco interessado(a).
- Nada interessado(a).
- Não sei.

Na última semana, qual foi a sua principal fonte de notícias?

- TV.
- Rádio.
- Jornais ou revistas impressos.
- *Sites* ou aplicativos jornalísticos.
- Redes sociais.
- Não sei.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/
ARQUIVO DA EDITORA

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

Quando tiverem terminado uma primeira versão do questionário, peçam aos colegas dos outros grupos que respondam a ele e avaliem a redação das perguntas e respostas. Essa etapa de teste do instrumento de pesquisa é essencial para identificar e corrigir possíveis falhas.

Com o questionário revisado e finalizado, divulguem-no na escola e incentivem a participação do público-alvo. É interessante estabelecer um prazo (uma ou duas semanas, por exemplo) para encerrar a coleta de dados.

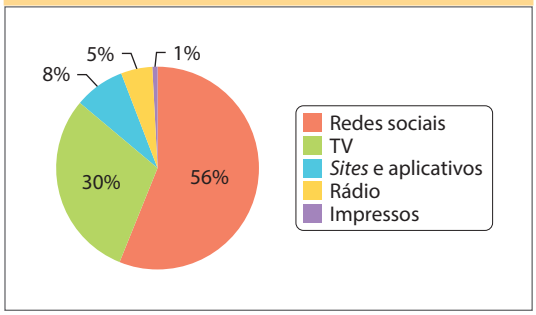
Tabulação dos dados e construção de gráficos

Caso vocês tenham aplicado questionários impressos, o **grupo responsável pela tabulação dos dados e construção de gráficos** deverá digitar os resultados em uma planilha e calcular as porcentagens de cada resposta. Se tiverem aplicado questionários *on-line*, vocês poderão utilizar as ferramentas do próprio *site* para apurar os resultados.

Em relação à apresentação dos dados por meio de gráficos, levem em consideração que o tipo de gráfico a ser escolhido depende da informação que se pretende expor e do que se quer destacar. Por exemplo, um gráfico de linhas como aquele analisado na seção **Leitura e reflexão I** é ideal para mostrar o comportamento de uma ou mais variáveis ao longo do tempo – naquele caso, estava sendo mostrada a preferência dos brasileiros por diferentes fontes de notícias nos últimos dez anos. Esse tipo de gráfico, porém, dificilmente será útil na pesquisa da turma, pois vocês levantarão apenas informações pontuais, sem fazer comparações ao longo do tempo.

Vejam estes outros **tipos de gráfico** e como eles podem ser usados:

Principais fontes de notícias utilizadas – Exemplo de gráfico de *pizza*

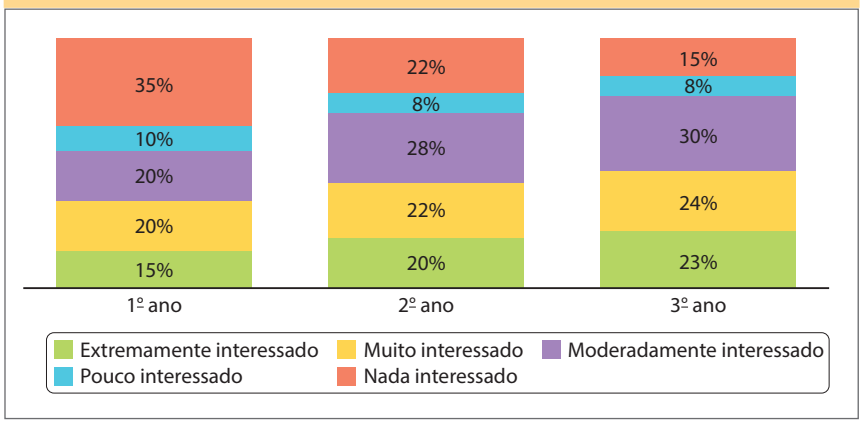


RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

O **gráfico de *pizza*** ou **de setores** pode ser usado quando se deseja mostrar a proporção de cada opção escolhida dentro da amostra.

Fonte: Elaborado para fins didáticos.

Interesse de estudantes de Ensino Médio em notícias – Exemplo de gráfico de colunas



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

O **gráfico de colunas** pode ser usado para comparar perfis dentro da amostra; por exemplo, as respostas dadas por alunos do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio. Além disso, quando as colunas são usadas da forma **empilhada**, como nesse exemplo, é mais fácil visualizar respostas em escala. Nesse exemplo hipotético, nota-se que, à medida que avançam pelo Ensino Médio, os estudantes tornam-se cada vez mais interessados em notícias, pois as faixas mais próximas da base da coluna (extremamente interessado ou muito interessado em notícias) vão se alargando.

Fonte: Elaborado para fins didáticos.

Discussão dos resultados

Com os resultados tabulados e os gráficos em mãos, discutam com toda a turma:

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Pensem nas primeiras conversas que tiveram sobre seu consumo de notícias e de outros conteúdos jornalísticos, ainda na abertura desta unidade. Considerem a trajetória que percorreram, conhecendo e discutindo dados de um levantamento internacional, e, agora, construindo conhecimentos por meio de uma pesquisa com procedimentos científicos. O que mudou na percepção de vocês sobre o seu próprio consumo de notícias e o de seus colegas? Os resultados do levantamento confirmaram suas ideias iniciais ou algum resultado surpreendeu vocês?

2. Se vocês repetiram alguma das perguntas da pesquisa do Instituto Reuters, os resultados obtidos foram semelhantes aos da amostra nacional? Em caso negativo, o que poderia explicar as diferenças?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP31, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP40

CIDADANIA E CIVISMO

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Leitura e reflexão II: Diferentes olhares no jornalismo

No início do capítulo, você leu uma reportagem que, além de apresentar dados sobre o consumo de notícias no mundo, abordava as dificuldades de financiamento e a crise de confiança pelas quais o jornalismo vem passando. Nesta seção, você vai analisar textos de diferentes gêneros e linguagens que proporcionam outras perspectivas do tema.

Durante a leitura, busque refletir sobre o papel do jornalismo na manutenção das democracias. Pense também por que razões, especialmente em nossa era digital, é importante que o público tenha acesso a informações de qualidade, produzidas de forma responsável, plural e democrática.

Programe-se para fazer uma primeira leitura dos textos em seu tempo livre; depois, prepare-se para discutir as questões propostas com seus colegas de grupo. **#responsabilidade**

Texto 1 Entrevista com Carolina Monteiro

entrevista: no campo jornalístico, é um gênero discursivo que tem como intenção divulgar opiniões e/ou informações expressas por um especialista ou uma personalidade pública. A entrevista é, em essência, um gênero oral; por isso, mesmo depois de transcrita e editada para publicação em meio escrito, conserva algumas características da oralidade.

Você lerá a seguir fragmentos de uma **entrevista** com Carolina Monteiro, cofundadora da Agência Marco Zero, uma agência de jornalismo independente de Pernambuco. A entrevista foi produzida pela associação Gênero e Número, que também é um veículo de jornalismo independente. Se você ainda não sabe o que isso significa, terá oportunidade de descobrir durante a análise do texto.

Por enquanto, leia os fragmentos e preste atenção a três temas tratados na entrevista – o fenômeno da desinformação, as mudanças na prática do jornalismo que isso vem desencadeando e a importância da diversidade nas redações. Anote as principais opiniões da entrevistada sobre esses temas.

"Quem trabalha com informação sabe que ela é decisiva"

25 DE ABRIL DE 2022

Carolina Monteiro é jornalista, professora e cofundadora da Agência Marco Zero, a primeira agência de jornalismo investigativo de Pernambuco. Está há mais de duas décadas no jornalismo *online*. [...]

Você pode falar sobre a sua formação, suas áreas de atuação como jornalista e comunicadora?

Carolina Monteiro – Eu me formei em jornalismo, em 1999, na Universidade Federal de Pernambuco e comecei a trabalhar nesse mesmo ano no **Diário de Pernambuco**. [...] Em 2012, comecei a dar aula de jornalismo na Universidade Católica de Pernambuco, até que em 2015, pedi para sair do **Diário de Pernambuco** para aprofundar a minha vida acadêmica, assumir mais turmas, me dedicar mais e melhor à Universidade e também para criar o Marco Zero, que foi o primeiro *site* de jornalismo independente investigativo aqui do estado. [...]

[...]

E quanto ao fenômeno da desinformação e seu impacto na sociedade, na sua prática de jornalismo, como você tem percebido isso?



NIEDJA DIAS/UNICAP

Carolina Monteiro, 2023.

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

Carolina Monteiro – Eu acho chocante, como todo mundo. A gente que trabalha com informação, que tem informação como matéria-prima do nosso trabalho, a gente sabe o quanto ela é importante, o quanto ela é decisiva. Na qualificação mesmo do debate público, a gente sabe o quanto ela é difícil de se obter, né? A gente sabe de todos os processos, de todos os métodos, de todas as técnicas do jornalismo para obter informação de qualidade, a gente sabe que informação de qualidade não é um produto fácil. A gente obtém uma informação apurada a partir de métodos e técnicas, porque o jornalista passa quatro anos na faculdade para começar a aprender a fazer isso, e é muito chocante pra gente que um texto de WhatsApp mal escrito, cheio de erro de português, absurdo e beirando o ***nonsense***, possa ser tido como verdade. Porque quando você pega os casos clássicos, [...] "o *chip* que vai ser implantado se a pessoa tomar vacina", quando você pega esse tipo de informação, a gente fica muito chocado que as pessoas acreditem, que as pessoas não desconfiem de que aquilo pode não fazer algum sentido, sabe? [...]

Como [o] discurso do ódio e a desinformação mudaram o modo como se faz jornalismo? Como se escreve, como se pesquisa, como se divulga?

Carolina Monteiro – Se em tudo na vida é preciso tentar encontrar um lado positivo, eu acho que esse cenário trouxe algo importante para o jornalismo: uma prática importante que vejo ser mais adotada pelo jornalismo independente, que é uma certa transparência dos processos de produção do jornalismo. Eu penso que faz parte da solução. Claro que essa não é uma solução simples, mas penso dessa forma: que, cada vez mais, faz parte da solução a gente abrir a caixa preta do jornalismo, sabe? Como é que o jornalismo é feito? Quais são as técnicas? Quais são os métodos? Como são os processos? Que caminho você percorreu para chegar a essa informação? Como é que ela foi checada? De onde veio essa informação? Abrir essa caixa preta faz toda a diferença, porque as pessoas que não são jornalistas podem até ter uma vaga ideia, mas talvez não tenham noção do processo jornalístico; elas veem as notícias serem reproduzidas na TV, no rádio, na internet, nas redes sociais e elas podem não saber muito bem qual é o processo da captação dessa informação, de checagem, de edição. Então é quando você pode colocar isso de uma forma transparente, quando você diz, por exemplo, quais são as suas fontes, os estudos, as pesquisas, quem você procurou, o que você perguntou. [...] Eu acho que o jornalismo está sendo mais provocado a ser também mais transparente, a divulgar as suas fontes de financiamento. No ambiente da mídia independente isso é muito comum, na mídia tradicional isso ainda não acontece. Na Marco Zero, a gente publica anualmente um **balanço** com toda a receita, de onde vieram os nossos recursos, quem financiou, quanto a gente arrecadou, como isso foi aplicado. Isso vai contribuindo, mas não vai resolver o problema [da desinformação]. E outra coisa que eu acho que também importa, obviamente, de forma transversal, mas também muito importante, é a questão da diversidade que se discute tanto. O aumento da diversidade no jornalismo como uma forma realmente de trazer mais pluralidade para o debate, trazer mais visões de mundo para as coberturas, acho que isso é uma outra frente importante de atuação.

[...]

MONTEIRO, Carolina. Quem trabalha com informação sabe que ela é decisiva. **Gênero e número**, 25 abr. 2022. Disponível em: https://www.generonumero.media/entrevistas/entrevista-carolina-monteiro/. Acesso em: 6 nov. 2023.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Curadoria da informação**

***nonsense*:** que não tem coerência, algo absurdo e ilógico.

balanço: demonstração da situação econômica de uma empresa ou entidade, indicando seus lucros, receitas e despesas.

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

#Para curtir

Agência Mural

A Mural é uma agência de jornalismo independente feita pelas e para as periferias, em especial as da Grande São Paulo. Além dessa territorialidade, os conteúdos jornalísticos produzidos pela Agência Mural têm outro diferencial: uma estética própria, que dialoga diretamente com as culturas juvenis. Acesse a página da agência e descubra vídeos, *webstories* e outros conteúdos jornalísticos.

AGÊNCIA Mural. Instagram: @agenciamural. Disponível em: https://www.instagram.com/agenciamural/. Acesso em: 29 set. 2024.



INSTAGRAM/AGENCIAMURAL

Postagens do perfil @agenciamural em rede social de imagens, em 2023.

ODS 4 ODS 10

Texto 2 Infográfico sobre raça e gênero no jornalismo brasileiro

A seguir, você analisará fragmentos de um **infográfico** produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa), ligado ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos (Iesp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Infográfico

É um gênero discursivo multissemiótico (que produz sentidos por meio de diferentes linguagens) cujo objetivo é expor informações combinando texto verbal a mapas, gráficos, tabelas, ilustrações ou fotografias, entre outros. Infográficos têm destaque no campo da divulgação científica, na medida em que permitem apresentar temas da ciência ou resultados de pesquisas científicas de forma acessível ao público leigo, isto é, para pessoas que não são cientistas.

Estes fragmentos do infográfico apresentam os resultados de uma pesquisa conduzida pelo grupo de estudos Gemaa. Durante a leitura, busque identificar como foi feita a pesquisa e como os resultados obtidos se relacionam aos temas de que trata Carolina Monteiro em sua entrevista, principalmente a diversidade nas redações.

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

Fragmento 1

JORNALISMO BRASILEIRO

RAÇA E GÊNERO DE QUEM ESCREVE NOS PRINCIPAIS JORNAIS DO PAÍS

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

1

Sorteamos uma amostra aleatória das edições impressas publicadas nos seis primeiros meses de 2021 dos 3 maiores jornais em circulação no país: **Estado de São Paulo**, **Folha de São Paulo** e **O Globo**.

2

Coletamos todos os nomes de pessoas que assinaram matérias ou colunas em cada uma das edições selecionadas, identificando também o caderno e a temática sobre a qual escreveram. Ao todo, foram analisadas 1 193 pessoas.

3

Um grupo de pessoas de distintos perfis sociais fez a classificação racial da amostra, seguindo as categorias do IBGE. Já a identificação etária foi baseada em informações divulgadas em perfis públicos.

TODOS OS JORNAIS ANALISADOS APRESENTAM UMA SOBRERREPRESENTAÇÃO DE PESSOAS BRANCAS



84%

DA AMOSTRA É COMPOSTA POR PESSOAS IDENTIFICADAS COMO BRANCAS.

O que representa quase 2 vezes o percentual na população brasileira, que é 43% branca e 56% preta e parda, de acordo com a Pnad 2019.

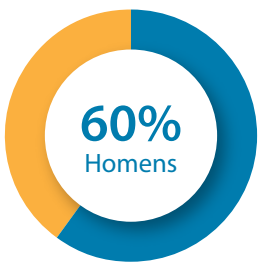
Fonte: GEMAA. Jornalismo brasileiro: raça e gênero de quem escreve nos principais jornais do país. 9 dez. 2021. Infográfico. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/jornalismo-brasileiro-raca-e-genero-de-quem-escreve-nos-principais-jornais-do-pais/. Acesso em: 29 set. 2024.

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

Fragmento 2

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

GÊNERO



Quando observamos a distribuição de gênero, também verificamos uma **desigualdade favorável aos homens**, que representam quase 2/3 da amostra.







O percentual de mulheres que escrevem nos 3 jornais é semelhante. Apenas **uma mulher trans** foi identificada na amostra, sendo uma personalidade pública que foi convidada para um artigo de opinião isolado.

Fonte: GEMAA. Jornalismo brasileiro: raça e gênero de quem escreve nos principais jornais do país. 9 dez. 2021. Infográfico. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/jornalismo-brasileiro-raca-e-genero-de-quem-escreve-nos-principais-jornais-do-pais/. Acesso em: 29 set. 2024.

Retome as anotações que você já fez e reúna-se com três ou quatro colegas. Assim como fizeram em capítulos anteriores, escolham um mediador para conduzir a discussão das questões, destacando os pontos em comum das respostas e garantindo que todos sejam ouvidos com atenção. **#empatia**

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Questões para a discussão do grupo

1. Releiam este trecho do **texto 1**:

> […] é muito chocante pra gente que um texto de WhatsApp mal escrito, cheio de erro de português, absurdo e beirando o *nonsense*, possa ser tido como verdade.

a. Vocês provavelmente já viram textos como os descritos por Carolina Monteiro – mensagens supostamente noticiosas, mas mal-escritas e com alegações absurdas. Na opinião de vocês, por que esses textos conseguem convencer muitas pessoas, que os tomam como notícias confiáveis?

b. A entrevistada acredita que "abrir a caixa preta do jornalismo", revelar seus métodos e técnicas, pode ajudar as pessoas a identificar mais facilmente essas *fake news* (notícias falsas). O que está implícito nesse raciocínio de Carolina Monteiro? Qual relação ela estabelece entre essas ideias?

2. Na resposta à segunda pergunta, a entrevistada afirma que informações de qualidade são importantes na "qualificação do debate público". O que vocês entendem dessa afirmação? Vocês concordam com ela? Para responder, considerem o que discutiram na questão anterior.

3. Ao falar da transparência quanto às fontes de financiamento, Carolina Monteiro estabelece uma diferença entre **mídia independente** e **mídia tradicional**: "No ambiente da mídia independente isso [divulgar as fontes de financiamento] é muito comum, na mídia tradicional isso ainda não acontece". Leiam uma possível definição de mídia independente:

> A mídia independente recebe essa denominação por romper com os grandes conglomerados midiáticos tradicionais e por não estar vinculada estritamente a anunciantes e grupos políticos. […]
>
> ALMEIDA, Cíntia *et al*. Entenda por que o número de veículos independentes dobrou nos últimos dez anos. **Agência Uva**, 30 ago. 2021. Disponível em: https://agenciauva.net/2021/08/30/entenda-por-que-o-numero-de-veiculos-independentes-dobrou-nos-ultimos-dez-anos/. Acesso em: 15 dez. 2023.

a. Considerando essa definição, vocês diriam que os veículos estudados na pesquisa do Gemaa (**texto 2**) – os principais jornais do país – fazem parte da mídia tradicional ou da mídia independente? Por quê?

b. Algumas das fontes de financiamento da mídia independente são doações de organizações não governamentais (ONGs) e doações ou assinaturas feitas por seu próprio público. Levando isso em conta, vocês concordam que os veículos da mídia independente devem ser transparentes quanto à origem de seus recursos, como defende Carolina Monteiro? Por quê?

c. Para vocês, seria positivo que a mídia tradicional fosse transparente quanto ao seu financiamento? Justifiquem sua resposta.

4. Concentrem-se agora no **texto 2**. Para chegar aos resultados apresentados no infográfico, os pesquisadores do Gemaa conduziram uma **pesquisa bibliográfica** – tipo de pesquisa em que a fonte dos dados são livros, revistas, jornais, mídias digitais, isto é, material acessível ao público em geral. Considerando o objetivo da pesquisa, por que é importante que a amostra de matérias e colunas dos jornais tenha sido sorteada de forma aleatória, como afirmado na introdução do infográfico?

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

5. O primeiro gráfico do infográfico é um **pictograma** – tipo de gráfico em que as informações são representadas por símbolos ou ícones.

a. Expliquem como esse pictograma foi construído.

b. Por que foi escolhido esse tipo de gráfico? Qual ideia essa representação visual enfatiza?

6. Na **questão 3**, vocês conheceram uma definição de mídia independente que focaliza os aspectos editoriais e financeiros. Outra forma de definir esse tipo de mídia é destacar o perfil de seus jornalistas e colaboradores. Leiam um trecho de uma **dissertação** que fala sobre isso:

> O conteúdo ofertado pelos portais de jornalismo independente representa uma mudança de paradigmas [...]. Seu conteúdo passou a atrair a periferia da estrutura de poder, composta por vários grupos da sociedade civil e indivíduos socialmente excluídos [...]. A mídia independente se dispõe a contribuir para assegurar maiores chances de participação nas discussões, em que, se dependesse apenas da mídia tradicional, esses segmentos estariam excluídos ou apareceriam apenas como objeto, e não atores.
>
> MONTENEGRO FILHO, Sérgio de Albuquerque. **O jornalismo independente e a pandemia em Pernambuco:** narrativas de interesse público na cobertura do portal Marco Zero Conteúdo. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. p. 14. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/44907/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20S%C3%A9rgio%20de%20Albuquerque%20Montenegro%20Filho.pdf. Acesso em: 6 out. 2023.

a. Essas diferenças entre mídia tradicional e mídia independente, no que diz respeito à participação de grupos socialmente marginalizados, são confirmadas pelo infográfico do Gemaa? Expliquem.

b. O que significa aparecer na mídia "apenas como objeto", e não como atores?

c. Na opinião de vocês, é importante que todos os segmentos da sociedade tenham a oportunidade de aparecer na mídia como atores, não apenas como objetos? Por quê?

dissertação: gênero discursivo de natureza expositivo-argumentativa que circula no campo dos estudos e da pesquisa; no meio acadêmico, refere-se a um trabalho de monografia exigido para a obtenção do título de mestre.

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

#Para curtir

Mapa do jornalismo independente

A Agência Pública, uma agência independente de jornalismo investigativo, oferece em seu *site* um mapa da mídia independente em todo o país. Além da seleção feita pelos editores da agência, o público também pode contribuir com sugestões. Os critérios para que um veículo seja incluído no mapa são: produzir conteúdo primordialmente jornalístico, ter se originado nos meios digitais, ser um projeto coletivo (sem se resumir a um *blog*, por exemplo) e não estar ligado a grandes grupos de mídia, políticos, organizações ou empresas.



AGÊNCIA PÚBLICA/CC BY-ND 4.0

Reprodução da página inicial do *site* Agência Pública. Disponível em: https://apublica.org/mapa-do-jornalismo/. Acesso em: 15 dez. 2023.

Vale a pena explorar o mapa e descobrir veículos com temáticas interessantes para você – por exemplo, pautas femininas, indígenas, negras ou de territórios específicos, como Vitória da Conquista e região (**Revista Gambiarra**), Recife e Olinda (**Favela News**), Brasília (**#MinhaBrasília**) e até mesmo abrangendo diversos territórios do país (Rádio Yandê), além de muitos outros.

AGÊNCIA Pública. Disponível em: https://apublica.org/mapa-do-jornalismo/. Acesso em: 5 dez. 2023.

Contexto de produção

O quê: infográfico.

Para quê: apresentar os resultados da pesquisa de levantamento realizada anteriormente.

Para quem: comunidade escolar.

Onde: em cartaz a ser afixado nas paredes da escola e/ou em mídias digitais às quais os membros da comunidade escolar tenham acesso.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP04, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP34

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Produção: Infográfico

As informações que vocês levantaram sobre o consumo de conteúdos jornalísticos entre estudantes da escola são, certamente, do interesse de toda a comunidade escolar. Apresentar os resultados do levantamento em um **infográfico** é uma boa maneira de divulgar essas informações de forma atraente e acessível. O infográfico poderá ser compartilhado por meios digitais (*site* da escola, redes sociais, grupos de mensagens) e/ou reproduzido em um cartaz a ser afixado em um local bem visível.

Essa produção será colaborativa. Portanto, é interessante que mais uma vez vocês se dividam em grupos – um deles assume a coordenação, enquanto os demais distribuem as tarefas entre si.

Planejar o infográfico

1. Colaborativamente, a turma toda precisa decidir:
   - **a.** Vocês apresentarão todos os resultados do levantamento ou apenas os mais relevantes?
   - **b.** Uma vez que vocês exporão os resultados de uma pesquisa, convém iniciar o infográfico com uma explicação sobre os procedimentos adotados, como fizeram os pesquisadores do grupo Gemaa. Depois dessa explicação, porém, há muitas opções possíveis. Vocês podem adotar o modelo do infográfico analisado, com a apresentação dos resultados por meio de textos curtos e diferentes tipos de gráfico, ou seguir outro modelo. Antes de tomar uma decisão sobre isso, façam uma busca combinando palavras-chave adequadas e explorem as inúmeras configurações de infográficos disponíveis.
2. Quando tiverem definido esses pontos, distribuam as tarefas entre as equipes. Quem ficará responsável por redigir a explicação inicial sobre a pesquisa? Quem cuidará dos gráficos e demais recursos visuais? Quem escreverá os textos verbais? Quem diagramará as diferentes partes?

Escolher os elementos visuais

1. Como vocês perceberam na seção anterior, em um infográfico, os gráficos e demais elementos visuais não são escolhidos apenas segundo a capacidade que têm de representar as informações, mas também pelos efeitos que podem provocar. No infográfico analisado, por exemplo, o pictograma inicial enfatiza a pouca representatividade de pessoas não brancas nas redações.
2. Tendo esses fatos em mente, o grupo responsável pelos recursos visuais deve retomar os gráficos produzidos na seção **Aprendendo com autonomia** e discutir de que modo as informações neles representadas podem ser expostas de forma mais impactante e criativa. Lembrem-se de que, além de gráficos, vocês podem usar tabelas, ilustrações, fotografias, formas geométricas – ou até mesmo colagens, como a que vocês analisaram na abertura desta unidade. **#criatividade**

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

#Para curtir

Modelos de infográficos

O Porvir define-se como uma "iniciativa de comunicação e mobilização social que produz e compartilha conteúdos livres sobre inovação em educação". Um dos conteúdos compartilhados pela iniciativa é uma coleção de infográficos sobre educação. Há inúmeros modelos para vocês se inspirarem, desde os minimalistas até os mais sofisticados.

A coleção está disponível em: https://br.pinterest.com/porvir/infográficos/. Acesso em: 27 jun. 2024.

Redigir os textos verbais

1. O grupo responsável pela explicação inicial deve escrever um texto curto e objetivo contendo as seguintes informações:
   - O tipo de pesquisa que foi realizado e seu objetivo.
   - As variáveis-chave: população estudada, tamanho da amostra, margem de erro e nível de confiança.
   - O instrumento de pesquisa utilizado.
   - Uma breve síntese dos resultados. Por exemplo:
     O levantamento revelou que a maioria dos estudantes do Ensino Médio (64%) em nossa escola está muito ou extremamente interessada em notícias. Contudo, um terço dos respondentes não confia nas notícias a que tem acesso e outra significativa parcela (28%) tem dificuldades para compreender conteúdos jornalísticos.
2. Quanto aos demais textos verbais, o grupo responsável por eles deve considerar que sua função é detalhar e complementar as representações visuais fornecidas pelos gráficos e outros elementos.
3. Observem a linguagem utilizada no infográfico do Gemaa: as frases são curtas e na ordem direta (sujeito antes do verbo). Para indicar suas próprias ações, os pesquisadores usam a 1ª pessoa do plural (*sorteamos*, *coletamos*) e, para descrever os procedimentos da pesquisa e os fenômenos observados, empregam verbos na **voz passiva** (*foram analisadas, é composta*).

voz passiva: é uma das formas de representar o comportamento do sujeito diante da ação verbal; na voz passiva, ele é o paciente da ação, aquele que sofre ou experimenta seus efeitos.

Diagramar, revisar e compartilhar o infográfico

1. Os demais grupos já selecionaram os elementos visuais e redigiram os textos verbais. É o momento de o grupo da diagramação organizar todas as partes de forma harmoniosa. Para definir quais fontes serão usadas, as cores, o fundo e outros detalhes, pesquisem critérios em tutoriais e fóruns de *design* de infográficos. **#investigação**
2. Quando tiverem chegado a uma primeira versão do infográfico, todos os grupos devem analisá-la, avaliando estes pontos:
   - A explicação inicial está sucinta e, ao mesmo tempo, traz as informações mais relevantes sobre a pesquisa?
   - O infográfico está informativo e visualmente atraente?
   - Há problemas de pontuação, ortografia ou concordância?
3. Não se esqueçam de incluir, no final do trabalho, a identificação dos responsáveis pela pesquisa e pela construção do infográfico – ou seja, a turma toda.
4. Façam o infográfico circular pela comunidade escolar da forma combinada, em um cartaz e ou em mídias digitais. Procurem observar a reação do público e se o texto alcançou seus objetivos, isto é, se está divulgando os resultados do levantamento de modo atraente e acessível.

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

CIDADANIA E CIVISMO

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40

Como evitar a desinformação

Na seção **Leitura e reflexão II**, ao analisar a entrevista com a jornalista Carolina Monteiro, você refletiu sobre a importância da informação de qualidade para qualificar o debate público, ou seja, para possibilitar que as pessoas discutam sobre saúde, meio ambiente e outros temas com base em informações precisas, autênticas. Para tanto, é importante que todos saibam reconhecer e evitar a **desinformação** – um termo amplo que designa conteúdos falsos, enganosos e/ou imprecisos que circulam na sociedade, principalmente pela internet.

Leia o infográfico a seguir, que mostra algumas checagens a serem feitas para avaliar a confiabilidade de um conteúdo *on-line*.

Como desmascarar uma desinformação em 6 passos

1. Quando foi publicado?
Confira a data. Há reportagens antigas que voltam a circular tempos depois e podem estar fora de contexto.

2. Quem o publicou?
Confira se: **a)** há assinatura do autor; **b)** o *site* é da imprensa profissional; **c)** a fonte de informação está indicada.

3. Como é o *link*?
Mensagens de golpes financeiros geralmente usam *links* que se parecem com o de páginas confiáveis, mas contêm erros. Páginas oficiais do governo trazem no *link* ou no *e-mail* o código ".gov".

4. Qual é o tipo de conteúdo?
O material pode estar sinalizado como opinião, editorial, reportagem ou até mesmo conteúdo publicitário. Isso ajuda a compreender melhor o contexto da informação.



5. Preste atenção aos detalhes
Erros de grafia são comuns em mensagens enganosas.
Falso senso de urgência é usado para estimular o compartilhamento.
Há a insinuação de que só aquela mensagem é capaz de informar corretamente e que você não encontrará os mesmos dados na imprensa profissional.

6. Continua em dúvida? Faça uma busca.
Se você desconfia do autor do texto, do veículo ou das informações de uma notícia, faça uma busca. Se a busca não mostrar nenhum registro, o conteúdo é potencialmente enganoso. É possível fazer uma busca focada em material já investigado por agências de checagem.

Fonte: Adaptado de ALEIXO, Isabela. "Eles não querem que você saiba": 6 dicas para não cair em *fake news*. **UOL**, 14 abr. 2023. UOL Confere. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2023/04/17/eles-nao-querem-que-voce-saiba-6-dicas-voce-nao-cair-em-fake-news.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Agora, discuta as questões a seguir com dois ou três colegas.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Você conhecia os seis passos mencionados no infográfico? Indique se algum deles representou uma informação nova para você.
2. Você costuma fazer as verificações sugeridas no infográfico diante de conteúdos que encontra *on-line*? Explique sua resposta.
3. O sexto passo do infográfico recomenda "fazer uma busca focada em material já investigado por agências de checagem".
   a. O que são agências de checagem? Se não souber, pesquise ou troque ideias com os colegas.
   b. Você conhece e utiliza agências de checagem? Em caso positivo, indique as suas preferidas. Junto com os outros grupos, façam uma lista única para que toda a turma possa conhecê-las.
4. Os conteúdos a seguir foram verificados por agências de checagem. Leia os relatórios das agências sobre eles.

Conteúdo 1

[...] No vídeo, um homem grava a tela do celular de outro, que explica como sacar benefícios aos quais você supostamente teria direito. Para isso, diz ele, basta acessar o site "Renda Social", inserir o número do CPF e consultar o valor. [...]

A reportagem verificou o link na postagem que leva ao site "Renda Social", onde consultou um número de CPF. Para o dado utilizado, a página informou haver, supostamente, R$ 1.627,91 disponíveis para resgate. De acordo com o *site*, o valor seria oriundo de "FGTS e uso convencional de cartão de crédito", mas para receber as instruções sobre como sacá-lo seria necessário pagar via Pix uma taxa de R$ 67.

[...]

MARSCHALL, Luciana. Postagem sobre 'Renda Social' direciona a *site* que aplica golpe prometendo liberar dinheiro. **Estadão**, 20 jun. 2023. Estadão Verifica. Disponível em: https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/renda-social-site-golpe-valores-a-receber/. Acesso em: 1º jul. 2024.

Conteúdo 2

Um vídeo de uma casa sendo inundada por água barrenta está sendo compartilhado nas redes sociais como se fosse uma cena das enchentes de maio de 2024 no Rio Grande do Sul. Na verdade, o vídeo é de 2021 e foi gravado em Anápolis (GO).

[...] **Busca reversa** pelas imagens [...] traz como resultado notícia do portal R7 de 22 de novembro de 2021 [...], com o mesmo vídeo. Na ocasião, uma casa foi inundada em Anápolis (GO). Tratava-se de uma obra executada ao fundo da casa que acumulou água perto de um muro de contenção, impedindo que ela escoasse. O excesso de água rompeu o muro e provocou a enxurrada.

busca reversa: modalidade de busca em que, em vez de usar palavras-chave, o consultante usa uma imagem.

[...]

PADRÃO, Márcio. Vídeo de água invadindo casa não ocorreu no RS, mas em Goiás em 2021. **UOL**, 22 maio 2024. UOL Confere. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2024/05/22/video-de-agua-invadindo-casa-nao-ocorreu-no-rs-mas-em-goias-em-2021.htm. Acesso em: 1º jul. 2024.

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

a. No caso do **conteúdo 1**, qual ou quais das verificações recomendadas no infográfico poderiam revelar a falsidade da informação?

b. Concentre-se agora no **conteúdo 2**. A qual dos passos do infográfico ele está mais diretamente relacionado? Por quê?

c. Como o vídeo da enxurrada (**conteúdo 2**) era compartilhado sem a indicação da data, não seria possível verificá-la diretamente. Os checadores de fatos recorreram, então, a uma busca reversa. Explique como essa busca é feita. Se necessário, pesquise ou troque ideias com os colegas.

5. Qual era a intenção das pessoas que criaram a desinformação sobre o *site* "Renda Social" (**conteúdo 1**)?

6. No caso do vídeo sobre a enxurrada (**conteúdo 2**), qual seria a intenção de quem criou e compartilhou a desinformação?

7. Agora é a vez de vocês realizarem uma checagem de fatos. **#culturadigital**

a. Em uma rede social ou grupo de mensagens de que participam, escolham um conteúdo que, supostamente, busca dar uma informação recente – pode ser um conteúdo que lembra um *site* de notícias, mas também um *meme*, um vídeo, uma postagem.

b. Submetam o conteúdo às seis verificações citadas no infográfico, na página 102.

Registrem por escrito as conclusões a que chegaram em cada verificação.

c. Por fim, escrevam um parágrafo com a conclusão do grupo – o conteúdo é, afinal, uma informação legítima ou uma desinformação? Se concluíram que é uma desinformação, expliquem qual foi o fator mais importante para desmascará-la e com que intenção vocês acreditam que ela foi criada.

#Para curtir

O dia a dia do checador de fatos profissional

Como os checadores de fatos – ou *fact-checkers* – profissionais selecionam o que será verificado? Além da busca reversa, que outras ferramentas e fontes eles utilizam? Que critérios usam para classificar o conteúdo como fato, *fake* ou "não é bem assim", entre outras categorias? Descubra as respostas a essas perguntas em uma matéria do *site* Desinformante que detalha o cotidiano dos checadores de fatos. Aproveite para explorar conteúdos mais recentes do *site*, que é inteiramente dedicado à identificação e ao combate da desinformação.

NÓBREGA, Liz. Conheça o dia a dia do checador de fatos. **Desinformante**, 8 fev. 2022. Disponível em: https://desinformante.com.br/conheca-o-dia-a-dia-do-checador-de-fatos/. Acesso em: 26 set. 2024.



© THIAGO SIQUEIRA/ DESINFORMANTE

Ilustração de Thiago Siqueira para o cabeçalho da notícia "Conheça o dia a dia do checador de fatos" do *site* Desinformante.

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

CAPÍTULO 4

Crítica de mídia

Você já observou que o mesmo fato pode ser noticiado de formas distintas conforme o veículo de imprensa? Talvez você também tenha notado que certos assuntos recebem uma extensa cobertura, enquanto outros, igualmente importantes, são menos discutidos. Todas as vezes que os leitores, ouvintes e espectadores questionam a forma como a mídia trata as notícias, eles estão realizando uma atividade que, no campo dos estudos de comunicação social, recebe o nome de **crítica de mídia**.

Neste capítulo, você e seus colegas vão conhecer e praticar diferentes formas de crítica de mídia. E vão refletir sobre a importância de manter uma atitude analítica diante dos conteúdos jornalísticos.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP42

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Leitura e reflexão I: A construção dos relatos

No capítulo anterior, você discutiu os conceitos de mídia tradicional e mídia independente. Além dessas duas categorias mais amplas, ainda existe a **mídia institucional**, que pode estar ligada a instituições públicas (prefeituras, governo federal, Senado, Câmara) ou a empresas privadas não jornalísticas, como operadoras de telefonia, empresas de transporte ou de energia, entre outras.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: A reportagem nas mídias digitais

Quando os veículos da mídia institucional noticiam fatos da atualidade, podemos supor que as escolhas que fazem quanto aos temas e à abordagem sejam influenciadas, em alguma medida, pelos interesses das instituições que os mantêm. Em contrapartida, os veículos dos outros tipos de mídia (tradicional, independente) também têm suas próprias agendas, seus próprios valores e ideologias. Ao consumir notícias, convém, portanto, estar atento à orientação editorial do veículo e à forma como ela se reflete na construção dos relatos.

A seguir, você lerá fragmentos de duas **notícias** que reportam o mesmo fato – a divulgação da Declaração de Belém, em 8 de agosto de 2023, pelos chefes de Estado e representantes dos países da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA). Criada em 1978, essa entidade é formada por oito países amazônicos: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Desde a criação da OTCA, os países tinham se reunido apenas três vezes até 2023, quando voltaram a se encontrar na Cúpula da Amazônia, evento sediado em Belém (PA) do qual resultou a declaração noticiada.

notícias: gênero jornalístico que relata de forma objetiva um fato recente e considerado relevante para o público.

Prepare-se da seguinte forma para comparar os fragmentos de notícias:

1. **Antes da leitura**, pesquise na internet informações sobre os dois veículos que publicaram essas notícias – respectivamente, a Agência Pará e o *site* Amazônia Real. Como você os definiria, considerando os conceitos vistos até agora: eles pertencem à mídia institucional, à mídia tradicional, à mídia independente ou a outros tipos de mídia? Tome nota de suas conclusões.

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

2. **Enquanto lê**, preencha no caderno um quadro como o que apresentamos a seguir. Primeiro, identifique o que os fragmentos das notícias trazem em comum e, em seguida, compare-os para detectar as diferenças.

Comparativo de notícias

Elementos a observar	Texto 1 (Agência Pará)	Texto 2 (Amazônia Real)
Informações em comum entre as duas notícias		
Aspectos destacados no título e na **linha fina**		
Aspectos destacados no corpo da notícia		

MODELO MODELO

linha fina: uma ou duas frases que aparecem abaixo do título de uma notícia (ou outro texto jornalístico) e servem para completar seu sentido ou dar outras informações.

Usando a tecnologia para aprender mais sobre a Amazônia

Antes de ler as notícias sobre a Cúpula da Amazônia, conheça mais sobre esse bioma usando a tecnologia a seu favor. Confira as sugestões a seguir.

Sugestão 1. Conteúdo multimídia sobre a Amazônia

Em uma página especial sobre a Amazônia, a **National Geographic**, uma publicação de divulgação científica, disponibiliza infográficos interativos e reportagens multimidiáticas (que combinam texto verbal e vídeos). Confira esta sugestão de roteiro para explorar a página:

1. Percorra o infográfico interativo Como funciona uma agrofloresta na Amazônia" e verifique quais espécies são plantadas em uma agrofloresta. Verifique também por que é importante combinar diferentes espécies nessa modalidade de cultivo.
2. Na reportagem multimidiática Sistema agrícola tradicional do Rio Negro, procure descobrir os saberes que estão incluídos no conjunto que forma um sistema agrícola tradicional.



LUIZ IRIA/NATIONAL GEOGRAPHIC

Captura da tela inicial do infográfico interativo "Como funciona uma agrofloresta na Amazônia".

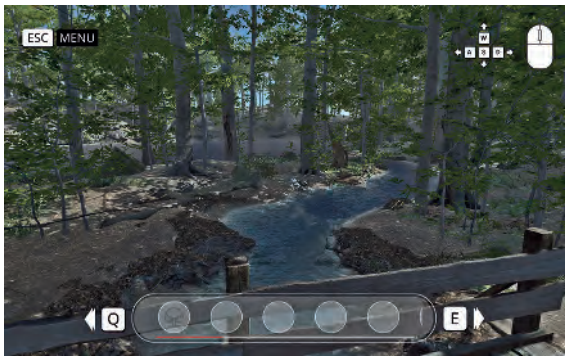
NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. **Amazônia**. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/amazonia. Acesso em: 3 jul. 2024.

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

Sugestão 2. *Game* para "visitar" a Amazônia

Floresta Virtual é um jogo educativo para computador desenvolvido pela equipe do Espaço Interativo de Ciências (EIC), sediado no Instituto de Física de São Carlos, da Universidade de São Paulo (USP). O *game* combina os conceitos de jogo e passeio turístico: o jogador deve seguir uma "flecha" que o leva floresta adentro; no caminho, encontra espécies da fauna e da flora e tem a oportunidade de aprender sobre elas. Ao final de cada fase, responde a um *quiz* (teste) para verificar os conhecimentos que construiu. É possível fazer gratuitamente o *download* do jogo e desfrutar a experiência. Caso tenha explorado o jogo, responda:

1. Você conseguiu localizar as espécies e responder aos testes? Explique.
2. Como avalia o jogo? Você o considerou divertido, educativo, instigante? Por quê?



PROJETO CIBFAR/EIC-FAPESP

Floresta Virtual possibilita aos usuários fazer um *tour* e conhecer um pouco da fauna e da flora do bioma da Amazônia. Disponível em: https://eic.ifsc.usp.br/floresta-amazonica-um-game-tour/. Acesso em: 3 jul. 2024.

Texto 1 Declaração de Belém na Agência Pará

Declaração de Belém consolida nova agenda de cooperação entre países amazônicos

O documento, divulgado ao final do primeiro dia da Cúpula da Amazônia, foi aprovado pelos oito países amazônicos

A divulgação da Declaração de Belém pelos presidentes dos Estados Partes da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) encerrou o primeiro dia da Cúpula da Amazônia, aberta nesta terça-feira (8), no Hangar – Centro de Convenções e Feiras da Amazônia, que prossegue até amanhã (9).

O documento "consolida nova e ambiciosa agenda comum de cooperação para a Amazônia", e seu conteúdo foi aprovado pelos oito países amazônicos (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela). A Declaração foi elaborada a partir de proposta do Brasil, na condição de anfitrião do evento.

Para o governador do Pará, [...] que participa da programação da Cúpula, esse envolvimento dos governos brasileiros, subnacionais e sociedade é fundamental não só para a realização desses e outros encontros – como a 30ª Conferência das Nações Unidas Sobre Mudanças Climáticas (COP 30), que ocorrerá em Belém, em 2025 –, mas principalmente para o objetivo principal de todos os debates: melhorar as condições da região amazônica e cuidar de seus habitantes.

[...]

Projeção histórica – O [...] ministro das Relações Exteriores do Brasil [...] definiu a reunião como a maior da história da OTCA, criada há 27 anos, e que conta com oito países amazônicos. "Houve três anteriores, mas de menor projeção e alcance. Desta vez, contamos com todos os atores importantes, não só os países da OTCA, mas convidados e organismos", ressaltou o ministro. [...]

MENEZES, Carol. Declaração de Belém consolida nova agenda de cooperação entre países amazônicos. **Agência Pará**, Belém, 8 ago. 2023. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/46171/declaracao-de-belem-consolida-nova-agenda-de-cooperacao-entre-paises-amazonicos. Acesso em: 30 jan. 2024.

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

Texto 2 Declaração de Belém no *site* Amazônia Real

Declaração de Belém não cria meta para desmatamento zero na Amazônia

O documento, assinado por oito países da região, com mais de 100 itens não define prazos ou indicadores para que os objetivos sugeridos sejam alcançados, tampouco traz um veto à exploração de petróleo na região

A Declaração de Belém, assinada por líderes dos países amazônicos nesta terça-feira (8), apresentou mais de 100 objetivos a serem implementados na Amazônia. Nenhum deles estabelece prazos ou define indicadores a serem alcançados para se chegar a um "desenvolvimento sustentável, harmônico, integral e inclusivo". Ficaram de fora metas de desmatamento zero em comum ou uma sinalização de veto à exploração de petróleo na região. O encontro da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) foi histórico muito mais pela reunião, que há 14 anos não ocorria, e menos pelos resultados que poderá trazer no curto e necessário espaço de tempo.

[...]

NUNOMURA, Eduardo. Declaração de Belém não cria meta para desmatamento zero na Amazônia. **Amazônia Real**, 8 ago. 2023. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/declaracao-de-belem/. Acesso em: 30 jan. 2024.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Recupere as anotações que fez e discuta as questões a seguir com um colega. Anotem suas principais conclusões.

1. Como vocês resumiriam a comparação que fizeram entre as duas notícias? O que há em comum entre elas e o que há de diferente?

2. Retomem as informações que levantaram sobre cada veículo de comunicação antes da leitura. Como vocês relacionam as diferenças entre as notícias à orientação editorial de cada um deles?

3. Releiam este trecho do **texto 2**:

> O encontro da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) foi histórico muito mais pela reunião, que há 14 anos não ocorria, e menos pelos resultados que poderá trazer no curto e necessário espaço de tempo.

a. O adjetivo *histórico* também aparece no **texto 1** (no subtítulo "Projeção histórica"). Quanto a essa avaliação do encontro como algo histórico, em qual sentido o **texto 2** coincide com o **texto 1**? E em qual sentido eles divergem?

b. Expliquem por que, no final da frase do **texto 2**, os adjetivos *curto* e *necessário* foram empregados para qualificar *espaço de tempo*. Como esses adjetivos se relacionam ao tema tratado, ou seja, à proteção da Amazônia?

c. Pensando nesses três adjetivos – *histórico(a), curto, necessário* –, vocês diriam que, da forma como foram usados nos **textos 1** e **2**, eles conferem objetividade e neutralidade aos relatos ou revelam uma avaliação sobre os fatos noticiados? Expliquem sua resposta.

Agora discutam a questão a seguir com o professor e os colegas.

4. Com base nas análises que fizeram nesta seção, concluam:

a. Textos noticiosos são completamente imparciais e neutros? Expliquem.

b. Que estratégia devemos adotar se queremos ter uma visão crítica e plural dos fatos relevantes do Brasil e do mundo? **#pensamentocrítico**

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

Gramática e expressividade: Modalização

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP07, EM13LP15, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP38

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Com a análise feita na seção **Leitura e reflexão I**, você percebeu que a objetividade absoluta é impossível de ser alcançada nos textos jornalísticos, mesmo naqueles gêneros que se pretendem mais neutros, como notícias e reportagens. Os juízos de valor emitidos na construção dos textos não se revelam apenas no destaque maior ou menor dado a cada informação, mas também na escolha das palavras. Você observou, por exemplo, que os autores das notícias lidas usaram adjetivos (*histórico, curto, necessário*) para avaliar de diferentes modos a Cúpula da Amazônia e seus resultados.

Se queremos assumir uma perspectiva mais analítica e crítica ao consumir textos jornalísticos, é necessário observarmos, nesses textos, não só o emprego de adjetivos, mas também o de outros **recursos linguísticos que exprimem pontos de vista**, conforme veremos nesta seção.

Para começar a pensar sobre isso, leia trechos de uma reportagem acerca da presença das mulheres nos chamados *eSports* – palavra que vem da expressão em inglês *eletronic sports* (esportes eletrônicos) e se refere à modalidade competitiva dos jogos eletrônicos.

Mulheres nos *eSports*: desafios e avanços em uma cultura ainda dominada por estereótipos

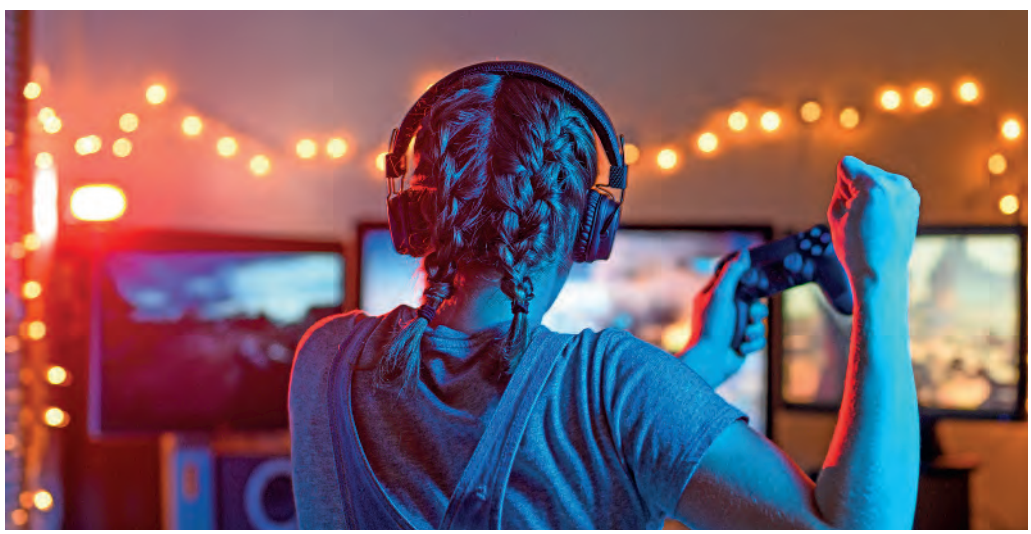
Uma pesquisa revelou que as mulheres constituem agora 50,9% do público gamer

estereótipos: ideias preconcebidas sobre alguém ou algo, resultantes de desconhecimento ou de generalizações indevidas.

No universo dos jogos eletrônicos, a crescente presença das mulheres desafia estereótipos e redefine o panorama dos *eSports* no Brasil e no mundo. Recentemente, uma pesquisa revelou que as mulheres constituem agora 50,9% do público *gamer*, sinalizando uma mudança significativa nas dinâmicas tradicionalmente dominadas pelos homens.

Essa ascensão das mulheres no cenário dos jogos digitais não só reflete uma tendência demográfica, mas também uma mudança cultural e socioeconômica mais ampla. Um número crescente de mulheres lidera o consumo de jogos, enquanto a representatividade de pretos e pardos no mercado de *eSports* está em ascensão, junto com a participação de classes sociais com menor poder aquisitivo, muitas vezes utilizando *smartphones* como plataforma principal.

[...]



ANTON27/SHUTTERSTOCK

Muitas meninas *gamers* evitam revelar sua identidade para evitar assédio ou comentários machistas e violentos.

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

sexistas: que expressam intolerância ou discriminação ligada ao gênero das pessoas.

Porém, apesar do aumento da participação feminina nos *eSports*, ainda existem desafios significativos que impedem o pleno reconhecimento e a igualdade de oportunidades para as mulheres neste campo. O machismo e os estereótipos de gênero continuam a ser uma realidade presente, afetando tanto a participação quanto o tratamento das mulheres nos jogos eletrônicos.

[...]

Um dos aspectos mais evidentes desse desafio é o fenômeno de as mulheres se esconderem sob identidades masculinas ou neutras durante os jogos, a fim de evitar o assédio e os comentários **sexistas**. Mais de 50% das jogadoras admitiram ocultar seu gênero durante as partidas, enquanto outras preferem não utilizar o *chat* de voz para evitar o assédio.

O assédio contra mulheres no mundo dos *games* é uma realidade preocupante. Em um espaço que deveria ser de diversão e entretenimento, muitas jogadoras enfrentam uma série de desafios, desde comentários depreciativos até ameaças e perseguições *on-line*. Infelizmente, a impunidade é comum nesses casos, já que muitos agressores se escondem atrás do anonimato da internet.

CASTRO, Robson de. Mulheres nos *eSports*: desafios e avanços em uma cultura ainda dominada por estereótipos. **BS9**, Santos, 7 jun. 2024. Disponível em: https://www.bs9.com.br/opina/mulheres-nos-esports-desafios-e-avancos-em-uma-cultura-ainda-dominada/25745/. Acesso em: 3 jul. 2024.

Reúna-se com um colega para discutir as questões a seguir. Tomem nota de suas conclusões para, depois, compartilharem-nas com a turma.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Alguma informação da reportagem surpreendeu vocês? Expliquem sua resposta.

2. Vocês já vivenciaram ou testemunharam algum caso de assédio ou intolerância contra mulheres no mundo dos *games*? Em caso positivo, contem como foi, como se sentiram e como agiram.

3. Comparem uma frase da reportagem com uma versão alternativa. Depois, respondam às questões.

Versão original	"O assédio contra mulheres no mundo dos *games* é uma realidade preocupante. [...] Infelizmente, a impunidade é comum nesses casos, já que muitos agressores se escondem atrás do anonimato da internet."
Versão alternativa	O assédio contra mulheres no mundo dos *games* é uma realidade. [...] A impunidade é comum nesses casos, já que muitos agressores se escondem atrás do anonimato da internet.

a. Qual das versões é mais neutra e objetiva?

b. Na versão original, que avaliação ou apreciação sobre os fatos é expressa pelas palavras sublinhadas?

c. A que classe gramatical pertencem as palavras sublinhadas? **Dica:** se tiver dúvida, reveja o quadro de classes gramaticais que você preencheu na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2.

4. Mais uma vez, comparem uma frase do original com uma versão alternativa.

Versão original	"Em um espaço que deveria ser de diversão e entretenimento, muitas jogadoras enfrentam uma série de desafios [...]."
Versão alternativa	Em um espaço que poderia ser de diversão e entretenimento, muitas jogadoras enfrentam uma série de desafios [...].

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

Agora, responda:

a. Em qual das versões fica mais clara a ideia de que, na avaliação do enunciador (isto é, do repórter), a situação atual é inadmissível e precisa ser mudada?

b. Que palavra expressa essa avaliação do enunciador?

5. Comparem a mesma frase da questão anterior com outra versão alternativa, desta vez prestando atenção à forma verbal destacada.

Versão original	"Em um espaço que deveria ser de diversão e entretenimento, muitas jogadoras enfrentam uma série de desafios […]."
Versão alternativa	Em um espaço que deve ser de diversão e entretenimento, muitas jogadoras enfrentam uma série de desafios […].

Agora, recordem algumas definições sobre modos e tempos verbais.

Modos verbais

Os verbos podem se flexionar em três modos:

- **Modo indicativo** – o enunciador expressa fatos de existência objetiva, sobre os quais ele tem certeza: *Os jogadores chegarão logo*.
- **Modo subjuntivo** – o enunciador não tem certeza de que os fatos já ocorreram ou ainda ocorrerão; portanto, sua intenção é exprimir dúvida, hipótese, suposição, desejo: *Talvez os jogadores cheguem logo*.
- **Modo imperativo** – o enunciador tem uma atitude de quem dá ordens, sugestões, conselhos ou faz pedidos ao interlocutor: *Comece o jogo sem eles*.

Tempos verbais

Nos modos indicativo e subjuntivo, as formas verbais também apresentam flexão de tempo. Os três tempos verbais básicos são o **presente**, o **pretérito** (passado) e o **futuro**, esses dois últimos com subdivisões. Os tempos podem ser **simples**, quando expressos por um único verbo (*amei, amava*), ou **compostos**, quando expressos por mais de um verbo (*tivesse amado, terei amado*). Observe:

Em alguns tempos compostos, como no pretérito mais-que-perfeito, o auxiliar **haver** pode ser utilizado no lugar de **ter**: ***eu havia amado***.

Tempos verbais do Português brasileiro

		Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Indicativo	**Simples**	eu **amo**	eu **amei**	eu **amava**	eu **amara**	eu **amarei**	eu **amaria**
Indicativo	**Compostos**	—	eu **tenho amado**	—	eu **tinha amado**	eu **terei amado**	eu **teria amado**
Subjuntivo	**Simples**	que eu **ame**	—	se eu **amasse**	—	quando eu **amar**	—
Subjuntivo	**Compostos**	—	que eu **tenha amado**	—	se eu **tivesse amado**	quando eu **tiver amado**	—

a. Considerando essas informações, volte às frases comparadas e responda: em qual modo e tempo as formas verbais destacadas estão flexionadas?

b. Qual das formas representa a situação ideal (sem assédio) como um estado hipotético, que talvez não seja alcançado?

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

Modalização na fala

Na língua falada, a modalização pode ser expressa também por recursos próprios da oralidade, como a entonação. Imagine, por exemplo, que alguém diga a frase a seguir enfatizando o advérbio *muito*:

Eu jogo on-line*, mas fico muito preocupada com o assédio.*

Além da escolha do advérbio em si, a entonação ajudará a expressar a avaliação da enunciadora quanto ao fato.

Na análise da reportagem sobre *eSports*, você observou como diferentes palavras e expressões ajudam a evidenciar a intenção ou a atitude do enunciador sobre os fatos e as informações que reporta: *preocupante*, *infelizmente*, *deveria ser*. No contexto em que são utilizadas, essas palavras e expressões funcionam como **modalizadores**.

Modalizadores

São palavras, expressões e estruturas gramaticais que evidenciam a atitude ou a intenção do enunciador em relação àquilo que declara.

De acordo com o tipo de atitude ou intenção que expressam, os modalizadores são classificados em três grandes grupos:

- **Modalizadores epistêmicos** – referem-se às condições de verdade dos fatos. O enunciador pode indicar, por exemplo, que tem **certeza** do que declara (*o machismo ainda é, sem dúvida, predominante no mundo dos jogos*) ou expressar **dúvida** diante dos fatos (*talvez ainda exista machismo no mundo dos jogos*).
- **Modalizadores deônticos** – expressam noções de obrigatoriedade, permissão ou proibição. O enunciador pode, por exemplo, representar os fatos como algo **obrigatório** (*O mundo dos jogos deve ser mais inclusivo*) ou **facultativo** (*O mundo dos jogos pode ser mais inclusivo*).
- **Modalizadores apreciativos** – expressam avaliações ou apreciações em geral, sem força epistêmica nem deôntica. Quando, na reportagem lida, o repórter escreve que o assédio é "uma realidade preocupante" e que, "infelizmente, a impunidade é comum", as palavras destacadas exprimem a posição dele sobre os fatos, indicando que os julga alarmantes e lamentáveis.

Mais importante do que memorizar essa classificação, é reconhecer e saber empregar os **recursos linguísticos** que promovem a modalização. Nas atividades iniciais, você reconheceu algumas classes de palavras e construções gramaticais que podem funcionar como **modalizadores**. São elas:

- **adjetivos e locuções adjetivas:** *o assédio é uma realidade preocupante* (adjetivo); *o jogador fazia brincadeiras sem graça* (locução adjetiva);
- **advérbios e locuções adverbiais:** *infelizmente, a impunidade é comum nesses casos* (advérbio); *as mulheres vêm conquistando seu espaço com muita luta* (locução adverbial);
- **verbos auxiliares modais**, como *poder*, *dever*, *ter que*: *o ambiente deve ser inclusivo*;
- **determinados tempos e modos verbais**, como o futuro do pretérito do indicativo, que pode representar dúvidas, desejos e hipóteses em geral: *o ambiente deveria ser mais inclusivo*.

Também atuam como modalizadores certos **verbos que expressam atitudes**, como *supor*, *acreditar*, *proibir*, *permitir* etc. Leia, por exemplo, este título de um ***webstory***.

locuções: grupos de palavras equivalentes a uma forma simples pertencente a determinada classe gramatical. Por exemplo, uma locução adjetiva equivale a um adjetivo, uma locução adverbial, a um advérbio, e assim por diante.

***webstory*:** páginas em formato de *stories* que misturam vídeo, áudio, imagens, animação e texto para apresentar algum conteúdo, de caráter jornalístico ou não.

Acredita-se que "Super-Terra" perto do nosso planeta pode ter água e vida

REAL TIME 1. Acredita-se que 'Super-Terra' perto do nosso planeta pode ter água e vida. Disponível em: https://realtime1.com.br/web-stories/acredita-se-que-super-terra-perto-do-nosso-planeta-pode-ter-agua-e-vida/. Acesso em: 3 jul. 2024.

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

Note que a escolha do verbo *acreditar* sugere incerteza: o enunciador não se compromete totalmente com a veracidade do que declara. Se o título tivesse sido redigido sem o verbo inicial – Super-Terra perto do nosso planeta pode ter água e vida –, o grau de comprometimento do enunciador seria maior.

Comente com os estudantes que o verbo modal *poder* (*pode ter*) e a voz passiva sintética (*acredita-se*), que apaga o sujeito (aqueles que acreditam), também atuam como modalizadores, aumentando o grau de incerteza expresso pelo enunciador.

Orações subordinadas e modalização

Leia o fragmento inicial de um artigo de opinião.

Liderança inclusiva é a resposta

Todos os dias somos impactados [...] por publicações de empresas que se dizem apoiadoras da diversidade e ressaltam a importância de compreender e aceitar as diferenças, sejam elas relacionadas ao gênero, à cor de pele ou à orientação sexual. Entretanto, de modo geral, o mundo **corporativo** ainda está muito longe de colocar em prática iniciativas que traduzam de fato o que tudo isso significa.

CABRAL, Carolina. Liderança inclusiva é a resposta. **Portos e navios**. 17 maio 2022. Disponível em: https://www.portosenavios.com.br/artigos/artigos-de-opiniao/lideranca-inclusiva-e-a-resposta. Acesso em: 3 jul. 2024.

corporativo: referente a empresas, principalmente às de grande porte.

Com um colega, responda às questões a seguir.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. A julgar por esse fragmento inicial, qual é o tema do artigo?

2. Releia este trecho:

> "Todos os dias somos impactados [...] por publicações de empresas que se dizem apoiadoras da diversidade [...]".

Por qual das palavras do quadro a seguir poderíamos trocar o segmento sublinhado, sem prejuízo para o sentido geral da frase?

consideradas	autoproclamadas	claramente	falsas

3. A qual classe gramatical pertence a palavra que você escolheu?

4. Experimente ler a frase sem o segmento sublinhado. A atitude da enunciadora diante do fato declarado (que essas empresas apoiam a diversidade) mudaria? Explique.

5. Que sentidos, portanto, o segmento destacado acrescenta a essa frase?

Você já estudou que **adjetivos** e **advérbios** são classes gramaticais que, muitas vezes, atuam como **modalizadores**. Na língua portuguesa, existem **orações que equivalem a classes gramaticais** – especificamente, a substantivos, adjetivos e advérbios.

No fragmento inicial do artigo de opinião "Liderança inclusiva é a resposta", a oração "que se dizem [apoiadoras da diversidade]" equivale a um **adjetivo**: "autoproclamadas [apoiadoras da diversidade]". Ela qualifica o substantivo **empresas**, presente na oração anterior:

1ª oração

Todos os dias somos impactados por publicações de empresas que se dizem apoiadoras da diversidade.

2ª oração

A segunda oração equivale a um adjetivo. Ela qualifica o substantivo **empresas**, presente na 1ª oração.

Oração e período

Lembre-se: **oração** é a frase ou a parte da frase que contém um verbo ou locução verbal. No trecho analisado na questão **2**, há duas orações: a primeira contendo o verbo *somos*, e a segunda, o verbo *dizem*. **Período** é a frase organizada em uma ou mais orações, podendo ser **simples** (com uma única oração) ou **composto** (com duas orações ou mais). O trecho em análise é, portanto, um **período composto**.

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

Orações como essa, que equivalem a adjetivos (ou, alternativamente, a substantivos ou advérbios), são chamadas de **orações subordinadas** e integram um tipo de período chamado **período composto por subordinação**.

As orações subordinadas também podem atuar como **modalizadores**. No exemplo analisado, a oração "que se dizem apoiadoras da diversidade" expressa uma atitude de desconfiança da enunciadora em relação ao real compromisso dessas empresas com a inclusão.

Mais adiante, vamos examinar em detalhes quais orações subordinadas contribuem para a modalização. Antes, vamos recordar o que é um período composto por subordinação e quais são os tipos de oração subordinada.

Formas de composição do período: coordenação e subordinação

Os períodos compostos podem ser construídos de duas formas: por coordenação e por subordinação.

Período composto por coordenação

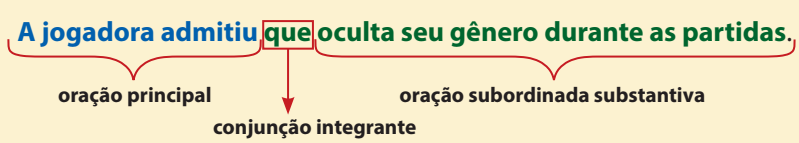
É aquele em que as orações – denominadas **orações coordenadas** – são sintaticamente independentes.

As orações coordenadas podem aparecer simplesmente justapostas, sem conjunção ou outro conectivo para articulá-las: *A empresa faz promessas, o consumidor acredita*. Contudo, elas também podem ser introduzidas por **conjunções coordenativas**, as quais indicam relações de sentido específicas entre elas, como **adição** (*A empresa promete algo **e** realmente cumpre.*) ou **contraste** (*A empresa promete algo, **mas** na prática não cumpre.*).

Período composto por subordinação

É aquele em que uma das orações (a **oração subordinada**) exerce certa função sintática em relação à outra (a **oração principal**) ou a um termo nela presente. As orações subordinadas são classificadas de acordo com a função que exercem, podendo ser substantivas, adjetivas ou adverbiais.

Orações subordinadas substantivas são aquelas que exercem em relação à oração principal as funções sintáticas típicas dessa classe de palavras: sujeito, predicativo do sujeito, complemento verbal, complemento nominal e aposto. Na maioria das vezes, elas são introduzidas por uma **conjunção integrante** (*que* ou *se*). Veja um exemplo:



A oração subordinada substantiva completa o sentido da forma verbal **admitiu**, exercendo, portanto, a função sintática de complemento desse verbo (função tipicamente exercida por um substantivo ou pronome substantivo): *A jogadora admitiu **isso**.*

Orações subordinadas adjetivas são aquelas que equivalem semanticamente ao adjetivo. Elas atribuem uma característica a um substantivo ou pronome substantivo presente na oração principal e, portanto, exercem a função de **adjunto adnominal** desse termo. As orações adjetivas são introduzidas por **pronomes relativos** (*que*, *quem*, *onde*, *o qual*, *quanto*, *cujo* e suas variações).

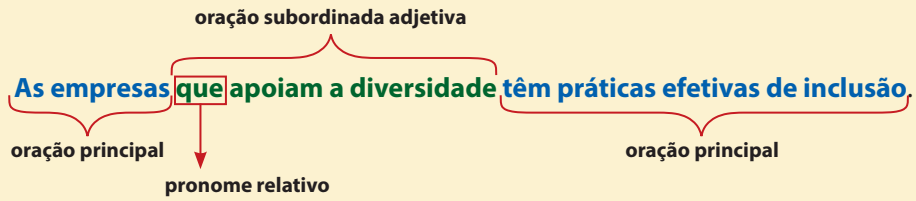
conjunção integrante: tipo de conjunção que não expressa um sentido específico, servindo apenas para integrar a oração subordinada à principal.

adjunto adnominal: termo acessório da oração que, colocado antes ou depois de um substantivo, serve para determiná-lo, especificá-lo ou qualificá-lo.

pronomes relativos: pronomes que relacionam orações, retomando uma palavra ou expressão anterior: *Trabalho na empresa <u>que</u> venceu o prêmio.* (= trabalho na empresa / a empresa venceu o prêmio).

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

Confira este exemplo:

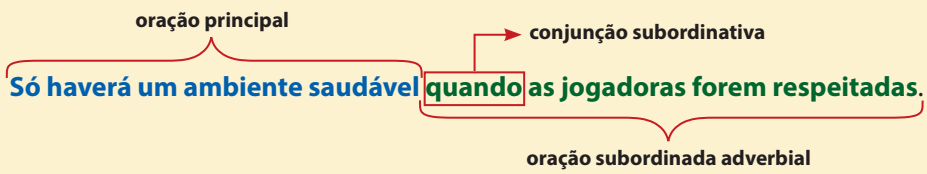


A oração subordinada adjetiva equivale a um adjetivo, que atribui uma característica a um substantivo da oração principal (**empresas**): *As empresas **apoiadoras** da diversidade têm práticas efetivas de inclusão.*

Por fim, as **orações subordinadas adverbiais** são aquelas que equivalem a um advérbio, pois exprimem circunstâncias (de tempo, de finalidade, de condição etc.) em que ocorre o processo verbal apresentado na oração principal. Elas exercem, portanto, a função de **adjunto adverbial** em relação à oração principal.

adjunto adverbial: termo acessório da oração formado por um advérbio ou locução adverbial; geralmente indica as circunstâncias em que um processo verbal ocorre.

Orações subordinadas adverbiais são aquelas introduzidas por conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas, as quais expressam diversas relações de sentido: causa, condição, tempo, finalidade, concessão, conformidade, comparação, consequência ou proporção. Acompanhe um exemplo:

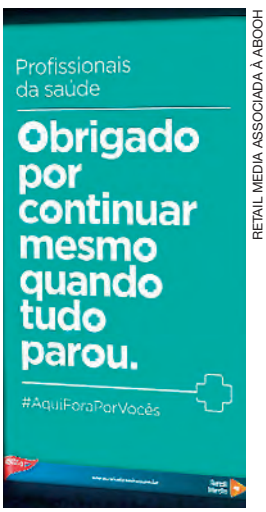


A oração subordinada adverbial exprime uma circunstância (no caso, de tempo) em que ocorrerá o processo verbal apresentado na oração principal, equivalendo, portanto, a um advérbio ou locução adverbial: *Só haverá um ambiente saudável **nesse momento**.*

Quais tipos de orações subordinadas atuam como modalizadores?

Agora que você já revisou as formas de composição do período (por coordenação e por subordinação) e as categorias básicas de oração subordinada (substantivas, adjetivas e adverbiais), vamos verificar quais construções com orações subordinadas mais frequentemente operam como elementos **modalizadores**. São elas:

- **Períodos compostos com orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas.** Essas construções incluem **adjetivos** e **substantivos** que podem expressar diversos julgamentos sobre os conteúdos declarados. Veja:
  O problema é que o discurso das empresas nem sempre coincide com a prática.
  O mais importante agora é que as práticas de inclusão sejam realmente implantadas.
  É urgente que as equipes da nossa empresa se tornem mais diversas.
- **Períodos compostos com orações adjetivas.** Equivalendo a **adjetivos**, essas orações permitem ao enunciador atribuir características aos elementos abordados:
  Tome cuidado com pessoas que se apresentam como infalíveis.
  As empresas que realmente apoiam a diversidade ganham muito com essa prática.
- **Períodos compostos com orações adverbiais.** Como equivalem a **advérbios**, essas orações também podem ter força modalizadora. Observe a imagem de uma peça de campanha lançada em 2020 para agradecer aos profissionais que trabalharam durante a pandemia de covid-19, enquanto o restante da população buscava se proteger. Note a força argumentativa da oração adverbial *mesmo quando tudo parou* – ao empregá-la, os criadores da peça valorizam o esforço dos profissionais da saúde, que exerceram suas funções mesmo em situação tão adversa.



Cartaz da campanha de agradecimento aos profissionais da saúde durante a pandemia de covid-19, veiculada em 2020. [*S. l.*]

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

#Para curtir

Girl Up

Criada em 2010 pela Fundação das Nações Unidas, a Girl Up é uma iniciativa global que apoia a educação, a saúde e a segurança das adolescentes. Um de seus principais objetivos é treinar e mobilizar meninas e jovens de todas as identidades para serem líderes.

Conheça o trabalho da Girl Up acessando seu *site*. Disponível em: https://girlup.org/pt/about. Acesso em: 3 jul. 2024.

Escrita de carta aberta com foco na modalização

Nesta seção e na anterior, você analisou textos representativos de gêneros jornalísticos que, em tese, reportam os fatos de modo mais neutro e objetivo, como notícias e reportagens.

Com as análises que fez, você percebeu que, mesmo nesses gêneros, a modalização permite ao leitor reconhecer a posição do enunciador diante dos fatos relatados. A modalização exerce um papel ainda mais importante em textos **opinativos** e **argumentativos**, pois ajuda a fortalecer a argumentação.

Para finalizar seu estudo, você vai produzir um texto em gênero argumentativo – a **carta aberta** – e praticar o emprego dos modalizadores. Além disso, vai refletir e se posicionar quanto a um tema fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária: o combate à intolerância e à violência de gênero. **#cidadania**

Carta aberta

É um gênero discursivo criado por um ou mais remetentes e divulgado para um público amplo. Pode dirigir-se a um destinatário em particular (por exemplo, uma autoridade ou um órgão público) ou à população em geral. A carta aberta tem natureza argumentativa e também persuasiva, pois visa convencer os interlocutores a tomar determinada atitude. Ao tornar seus apelos públicos, os remetentes buscam conquistar apoio para sua causa.

Junte-se a dois ou três colegas e sigam as instruções para a produção da carta.

Análise de exemplo

Primeiro, vocês vão analisar um exemplo de carta aberta. Ela circulou em 2020, durante a pandemia de covid-19, como parte da campanha **#QuarentenaSimViolênciaNão**, promovida por diversas organizações públicas e pela sociedade civil. O objetivo da campanha era combater os casos de violência doméstica, que aumentaram muito durante o período de isolamento. Essa carta, em particular, foi produzida por jovens adolescentes do movimento Girl Up, ligado à Fundação das Nações Unidas, uma instituição parceira da Organização das Nações Unidas (ONU).

Leiam a carta e fiquem atentos aos pontos destacados, referentes à **estrutura** do texto e ao uso de **modalizadores**.

CARTA ABERTA DE JOVENS ATIVISTAS – #QuarentenaSimViolênciaNão

Nós, jovens lideranças dos clubes *Girl Up* ao redor do Brasil, movimento global da Fundação das Nações Unidas pelos direitos das meninas, **vimos por meio desta carta reivindicar ações**, durante o período de isolamento social, de combate à violência física, psicológica, sexual e moral contra mulheres, crianças e adolescentes. 1

A pandemia do covid-19 trouxe mais um efeito colateral negativo para o Brasil e para o mundo: a violência doméstica. **Infelizmente**, o que era para ser um momento de recolhimento e resguardo da própria saúde tornou-se um terror, pois muitas vezes mais tempo em casa é sinônimo **forte** de uma maior intensidade das agressões. A própria casa não é um lugar seguro para muitas mulheres. O Ligue 180 registrou um **aumento de 50% nas denúncias** no Rio de Janeiro e 18% nacionalmente. O estudo realizado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) prevê um **aumento de 20% nos casos mundiais de violência doméstica**, o que significa que mais de 2

1. Na **introdução**, as remetentes **identificam-se** e usam a expressão "vimos por meio desta carta" para **explicitar seus objetivos**.

2. Ao longo da carta, as remetentes usam advérbios e adjetivos como **modalizadores** para expressar sua avaliação sobre o problema.

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

15 milhões de agressões por parceiros íntimos serão registradas em 2020. Da mesma forma, nossas crianças e adolescentes também estão mais suscetíveis a essa violência no período de quarentena.

Embora a **Lei Maria da Penha** seja uma ferramenta fundamental para punir as agressões, a realidade brasileira ainda **urge** por medidas **resolutórias**, sendo que ainda contabiliza **536 mulheres violentadas** fisicamente por hora no país. Diante dessa situação, pedimos que o combate à violência doméstica torne-se uma prioridade durante o isolamento social.

- Primeiramente, **é relevante que** o funcionamento das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher seja 24 horas — infelizmente essa não é a realidade do país ainda.
- **É importante que** o registro de Boletins de Ocorrência seja também disponibilizado às vítimas virtualmente, para que não desperte desconfiança nos agressores e o deslocamento não seja um obstáculo às denúncias.
- A construção de mais unidades da Casa da Mulher Brasileira faz-se **urgente**, visto que o apoio psicológico e jurídico ofertado por elas é fundamental durante o estado de emergência sanitário e humanitário. Tais unidades alcançariam mais vítimas e diminuiriam o potencial de subnotificação dos casos durante a quarentena.
- Além disso, **é necessário** garantir mais condições sanitárias nas Casas de Acolhimento e oferta de itens de higiene pessoal em abundância para as vítimas, a fim de evitar proliferação do coronavírus nesses espaços.

Tendo em vista o agravamento de uma situação que já era grave, urgimos que medidas sejam tomadas pelas esferas públicas e privadas para amenizar os impactos decorrentes da pandemia na violência de gênero. A cada quatro minutos uma mulher sofre agressão no Brasil, segundo o Ministério da Saúde. **Precisamos agir imediatamente, por nenhuma agressão a mais**.

VIOLÊNCIA doméstica: adolescentes lançam carta de apelo e propostas para enfrentamento. **Prioridade absoluta**, 6 jun. 2020. Disponível em: https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/violencia-domestica-adolescentes-lancam-carta-de-apelo-e-propostas-para-enfrentamento/. Acesso em: 3 jul. 2024.

3 **3.** Os pedidos da carta são fundamentados com **evidências**: números e estatísticas sobre casos de violência doméstica.

4 **4.** As remetentes listam suas **solicitações**, usando **modalizadores** para indicar o caráter necessário e urgente das medidas.

5 **5.** Na **conclusão**, as remetentes reforçam seu pedido. Para aumentar seu poder persuasivo, elas encerram o texto com uma frase curta e de impacto.

Ligue 180

A carta aberta das jovens líderes cita números do **Ligue 180**. Você conhece esse serviço?

A Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 é um serviço de utilidade pública que funciona 24 horas por dia, todos os dias da semana, inclusive em feriados. A central registra denúncias de violência contra a mulher e encaminha o conteúdo dos relatos aos órgãos competentes, além de orientar sobre leis, direitos das mulheres e serviços especializados da rede de atendimento, entre outras funções.

Combine palavras-chave adequadas e descubra estatísticas do serviço mais recentes do que as informadas na carta.



ACERVO DO MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS/ GOVERNO FEDERAL

Logotipo de projeto de enfrentamento à violência contra a mulher com linha telefônica.

Lei Maria da Penha: nome popular da Lei nº 11.340/2006, que tornou mais rigorosa a punição a agressores de mulheres em casos de violência doméstica.

urge: solicita insistentemente.

resolutórias: com capacidade de resolver.

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

LGBTfobia: ódio, violência ou hostilidade direcionados a pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgênero, não binárias e demais identificações sexuais e de gênero.

feminicídio: homicídio praticado contra a mulher em decorrência da violência doméstica e familiar, ou por menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Planejamento e produção da carta aberta

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Nesta seção, vocês leram dois textos que falam sobre discriminação e violência contra as mulheres, um deles referente ao ambiente dos jogos eletrônicos (reportagem) e o outro, ao ambiente doméstico (carta aberta).

Agora é a vez de vocês também se manifestarem sobre o tema por meio de uma carta aberta. Como puderam observar no exemplo, esse é um gênero discursivo apropriado para a denúncia de problemas e a proposição de soluções.

Para escreverem seu texto, sigam estas instruções:

1. Primeiro, conversem com os colegas de grupo: de que modo o **preconceito e/ou a violência de gênero** se manifesta na escola ou em outros ambientes que vocês frequentam – inclusive no mundo dos jogos eletrônicos, se for o caso. Considerem não apenas a misoginia (preconceito e intolerância contra mulheres), mas também a **LGBTfobia**.

2. Alternativamente, vocês podem focalizar uma situação que não vivenciam diretamente, mas da qual são informados pelos meios de comunicação. Por exemplo, o aumento dos casos de **feminicídio** na cidade ou no estado onde moram.

3. Quando tiverem definido o recorte do tema, decidam se a carta deve ter um destinatário em particular e como poderá ser divulgada, de modo que o público-alvo seja efetivamente atingido.

   a. Imaginem, por exemplo, que vocês queiram denunciar o machismo no mundo dos jogos eletrônicos. Nesse caso, a carta aberta poderia ser dirigida à "comunidade de *gamers* do Brasil" e poderia ser divulgada em fóruns e páginas de redes sociais dedicados aos *games*.

   b. Se vocês quiserem tratar do aumento de casos de violência contra a mulher em sua cidade, podem dirigir a carta ao prefeito, cobrando melhorias na iluminação pública, no policiamento e no transporte. Nesse caso, a divulgação poderia ser feita em jornais, rádios e *sites* locais.

4. Para compor sua argumentação, utilizem sua própria experiência, mas também busquem informações em *sites* confiáveis, principalmente números e estatísticas que demonstrem a dimensão do problema.

5. Façam uma lista das medidas que, na opinião de vocês, poderão ajudar no combate às atitudes preconceituosas e/ou violentas.

6. Quando tiverem organizado os argumentos e as reivindicações, façam um esboço da carta. Não se esqueçam de estruturá-la em **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**, tomando como referência a carta das jovens líderes do Girl Up.

7. Empreguem **modalizadores** apropriados para tornar o texto persuasivo e convincente, enfatizando a gravidade do problema e a urgência das medidas de enfrentamento.

8. Leiam o esboço e verifiquem se a carta está bem estruturada: o início com a identificação dos remetentes (por exemplo, "Nós, estudantes do Ensino Médio da Escola…"); depois, a descrição do problema e uma lista de proposições; e o fim com a conclusão. Também observem se os modalizadores estão de fato fortalecendo a argumentação do grupo.

#Para curtir

Cidades Seguras para as Mulheres

Em 2014, a organização internacional ActionAid lançou a campanha **Cidades Seguras para as Mulheres**, que propõe diversas melhorias no planejamento e nos serviços públicos das cidades para evitar o assédio e a violência contra a mulher em espaços públicos. Se vocês quiserem abordar esse tipo de situação em sua carta aberta, vale a pena conhecer a carta de demandas da campanha.

Disponível em: https://actionaid.org.br/wp-content/files_mf/1498139155CartadeDemandasCidadesSegurasparaasMulheres.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

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

9. Façam as alterações que julgarem necessárias e finalizem o texto. Divulguem a carta como planejado.

10. Acompanhem a recepção do público e conversem com os outros grupos: houve comentários de apoio? Se vocês dirigiram a carta a uma autoridade, esta realmente a recebeu? Sinalizou que tomaria alguma providência? Vocês ficaram satisfeitos com a repercussão da carta? Por quê?

Organização das informações: continuando o esquema

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Que tal dar continuidade ao esquema que você iniciou na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2? Acrescente nele as principais informações desta seção:

- O que são modalizadores?
- Quais são as principais classes de palavras que funcionam como modalizadores?
- De que modos o período composto pode ser construído?
- Quais são os três tipos de oração subordinada e como podemos reconhecê-los?
- Quais são as construções com orações subordinadas que, em geral, podem funcionar como modalizadores?

Leitura e reflexão II: A cobertura jornalística

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP42

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Conforme dissemos no início deste capítulo, fazer crítica de mídia significa analisar e questionar como os temas da atualidade são tratados nos diversos veículos da imprensa – ou até, em sentido mais amplo, nos meios de comunicação em geral, incluindo agências de publicidade, criadores de conteúdo digital, produtoras de novelas, séries e *podcasts* etc. Além desse conceito mais abrangente de crítica de mídia, a expressão também é usada com referência a um gênero discursivo específico. Leia esta definição.

Crítica de mídia

Gênero discursivo que tem como objetivo analisar criticamente a cobertura de certo tema por parte de um veículo jornalístico em particular ou por parte da imprensa como um todo. Tipicamente, a crítica de mídia é veiculada em *sites* e publicações voltados aos próprios jornalistas, mas em alguns casos também pode se destinar ao público geral.

Um tema comum na crítica de mídia são os diferentes níveis de atenção que os assuntos recebem. O maior ou menor grau de poder que certos grupos têm na sociedade, por exemplo, pode significar que seus problemas e suas questões receberão mais ou menos visibilidade na mídia. A seguir, você terá a oportunidade de refletir sobre esse assunto após ler uma charge e uma crítica de mídia.

Leia os textos antes da aula e tome notas dos pontos mais importantes. Assim você reserva o tempo em sala para a discussão com os colegas e o professor. **#responsabilidade**

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

Texto 1 Charge de Mor

A seguir você encontrará uma charge de Claudio Mor. Antes da leitura, vamos recordar as características desse gênero.

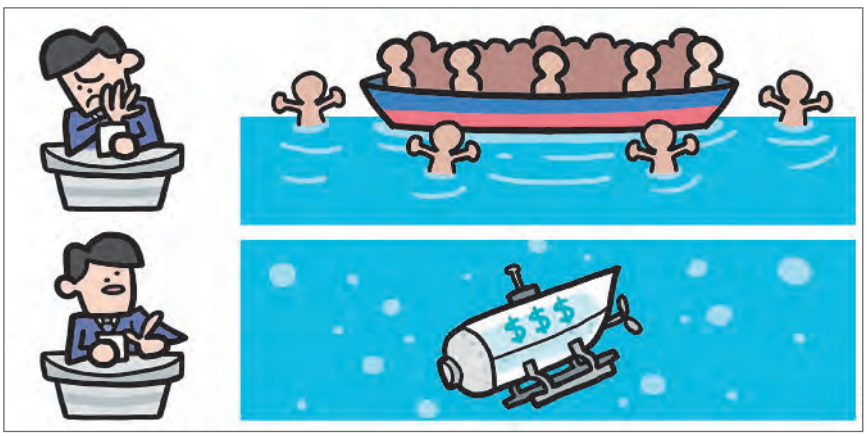
Charge

Gênero discursivo que busca fazer uma interpretação crítica e bem-humorada de um fato recente. Emprega a linguagem visual, às vezes combinada à verbal. Geralmente é publicada em jornais, revistas e *sites* jornalísticos junto a outros textos opinativos (artigos de opinião, editoriais).

A charge de Mor foi produzida em junho de 2023, quando ocorreram dois fatos de repercussão internacional. O primeiro foi o naufrágio, no mar Mediterrâneo, de um barco com cerca de 700 migrantes e refugiados, a maioria oriunda do Paquistão, Síria e Egito. Eles tentavam chegar à Itália quando sua embarcação afundou perto da costa grega, sem que houvesse interferência das autoridades desse país, mais tarde acusadas de negligência. Centenas de pessoas morreram ou foram dadas como desaparecidas.

O segundo fato foi o desaparecimento do submersível *Titan*, que levava cinco tripulantes em uma expedição turística aos destroços do *Titanic*, famoso navio naufragado em 1912. As cinco pessoas a bordo – o proprietário do submersível e quatro turistas que pagaram cerca de 250 mil dólares pela viagem – morreram tragicamente quando a embarcação implodiu.

Leia a charge levando em consideração esse contexto.



© MOR

MOR, Claudio. Sem título. **Folha de S.Paulo**, p. A2, 23 jun. 2023.

ZOOM Migrantes e refugiados

Embora os termos **migrante** e **refugiado** pareçam ter sentido semelhante, a Agência da ONU para Refugiados (Acnur) enfatiza a importância de diferenciá-los. De acordo com a agência, **migrantes** são aqueles que se deslocam voluntariamente para outra parte de seu próprio país ou para outra nação em busca de melhores condições de vida. Já **refugiados** são pessoas que estão fora de seus países de origem em decorrência de fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública.

A principal diferença entre esses dois grupos é que o migrante, em tese, pode retornar a seu país de origem sem riscos, contando com proteção estatal. Tanto migrantes quanto refugiados têm direito à proteção geral dos direitos humanos, mas somente os refugiados contam com proteção internacional específica. No caso de um grupo como as vítimas do naufrágio na costa grega, em que não se sabe exatamente o *status* migratório de cada indivíduo, a Acnur sugere o emprego da expressão abrangente **migrantes e refugiados**.

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

Texto 2 Crítica de mídia sobre cobertura de desastres naturais

O segundo texto que você lerá é uma crítica de mídia propriamente dita. Ela foi publicada na Cajueira, um veículo digital que se apresenta como uma "curadoria de conteúdos jornalísticos independentes nos estados do Nordeste". Como você verá, a autora inicia seu texto estabelecendo um diálogo com o leitor ("Olá, Cajus! Como estão suportando esse calor [...]?"). O motivo disso é que a crítica circulou na ***newsletter*** da Cajueira – um conteúdo enviado regularmente, por *e-mail*, às pessoas que se inscrevem no *site*.

Durante a leitura, anote no caderno as diferenças que a autora observou entre a cobertura de enchentes ocorridas em Pernambuco e no Rio Grande do Sul.

Coberturas de desastres naturais, um retrato desigual do Brasil

Grande mídia ignora tragédias no Nordeste e no Norte do país

Olá, Cajus! Como estão suportando esse calor [...]? Eu, Nayara Felizardo, estou aqui bebendo muita água para não desidratar por causa das catastróficas mudanças climáticas.

Sou uma das cofundadoras da Cajueira e assino essa edição para conversar com vocês sobre a atenção que a grande mídia dá a desastres naturais no Nordeste. Vou tomar como exemplo as diferenças de cobertura das enchentes no Rio Grande [do] Sul, este mês, e em Pernambuco, em maio de 2022. Elas são enormes e posso provar com dados.

Antes, preciso dizer que minha intenção não é fazer uma rinha de tragédia. Como bem disse Fabiana Moraes, professora e uma das maiores pensadoras do jornalismo que temos hoje, "não é possível medir dores e perdas, onde quer que elas aconteçam. Mas podemos medir e pensar coberturas". Foi exatamente isso que eu fiz.

Analisei 20 edições do Jornal Hoje, um dos telejornais da Rede Globo, que é transmitido em cadeia nacional e costuma cobrir mais pautas fora do Sudeste do que outros programas da mesma emissora. A diferença entre a cobertura das duas tragédias é inegável. Em relação às enchentes no Rio Grande [do] Sul, que resultaram em 48 mortes, observei dez edições seguidas do programa, a partir do dia 5 de setembro, quando o desastre começou a ser repercutido nacionalmente. Quanto às enchentes em Pernambuco, que resultaram em 133 mortes no ano passado, analisei dez edições seguidas do programa, a partir do dia 25 de maio de 2022, primeira vez em que o assunto foi tratado no jornal.

Embora não tenha havido diferença significativa na soma do tempo de cobertura, no período analisado – cerca de um minuto a menos para a tragédia de Pernambuco –, vale destacar que os desastres em Pernambuco só receberam maior destaque na edição do Jornal Hoje a partir do quarto dia de enchentes, quando já havia 30 mortos. Nos dois primeiros, a tragédia foi abordada apenas quando o programa estava chegando ao fim. O tempo das reportagens, nos três primeiros dias de cobertura, variou de apenas 37 segundos até pouco mais de 5 minutos.

As enchentes no Rio Grande [do] Sul foram destaque na primeira chamada da **escalada** do jornal desde o primeiro dia. Havia dois repórteres ao vivo e o quadro de previsão do tempo teve grande destaque para as cidades afetadas. Naquele momento, foram contabilizadas sete mortes. Nos quatro primeiros dias de cobertura, período em que 41 pessoas morreram no Rio Grande do Sul, as reportagens tinham até três repórteres ao vivo, eram as primeiras na edição do jornal e duravam de quase 9 a 16 minutos.

O quadro de previsão do tempo é um detalhe à parte. Ele informava em todas as edições quando e quanto iria chover no estado. No segundo dia da cobertura, o quadro teve mais de quatro minutos dedicados à previsão em municípios específicos.

***newsletter*:** *e-mail* que contém boletim com informações relevantes de uma empresa, jornal, órgão público etc.

escalada: no jargão jornalístico, cada uma das manchetes apresentadas no início de um telejornal.

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

Os moradores das cidades pernambucanas não receberam informações como essas em oito das 10 edições analisadas. Como também estava chovendo em outros estados do Nordeste, embora com menos intensidade que em Pernambuco, o quadro de previsão do tempo destacava toda a região. Em ao menos duas edições, o Norte entrou no combo: "temporais podem atingir parte do Nordeste e do Norte do Brasil", dizia a chamada em 4 de junho de 2022. Para quem mora em Camaragibe, por exemplo, um dos municípios mais afetados pelas enchentes em Pernambuco, a informação foi insuficiente. Naquela data, as chuvas tinham provocado 128 mortes no estado.

Reitero que não estou minimizando a tragédia no Rio do Grande do Sul, nem reclamando da atenção dada pelo telejornal à situação. É impossível fazer isso, depois das imagens que vimos nos últimos dias e de acompanhar o desespero das famílias que perderam tudo, inclusive pessoas amadas. Meu levantamento não tem pretensão de ser uma análise definitiva, nem a única leitura possível. Nem se trata de cobrar menor cobertura para esse caso, mas de refletir sobre como, constantemente, tragédias que acontecem no Norte e no Nordeste não recebem atenção devida da grande mídia.

A reivindicação é apenas por uma cobertura descentralizada do Brasil, que dê atenção proporcional ao que acontece também nos estados do Nordeste. Essa é uma das mais importantes missões da Cajueira e da qual não abrimos mão.

FELIZARDO, Nayara. Coberturas de desastres naturais, um retrato desigual do Brasil. ***Newsletter* Cajueira**, 21 set. 2023. Disponível em: https://cajueira.substack.com/p/coberturas-de-desastres-naturais. Acesso em: 29 set. 2023.

Agora que você já fez uma primeira leitura dos textos, junte-se com dois ou três colegas e discutam as questões propostas a seguir. Não se esqueçam de promover a participação de todos na discussão e de anotar as conclusões do grupo.

Questões para a discussão do grupo

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. A charge de Mor foi construída com base em uma **intertextualidade** – diálogo entre textos no qual um toma o outro como ponto de partida ou faz referências a ele. Nesse caso, a intertextualidade se dá com um ***meme*** que tem como personagem o *rapper* canadense Drake. Caso vocês não conheçam esse *meme*, procurem-no na internet combinando palavras-chave adequadas. Então, respondam às questões:
   a. Com que finalidade o *meme* de Drake é utilizado nas redes sociais? Que relação de ideias ele estabelece?
   b. Como o *meme* é reaproveitado na charge? Que significado ele adquire nessa nova produção?
2. Como as embarcações foram representadas na charge? O que o desenho delas sugere sobre as condições financeiras e sociais de seus tripulantes?
3. De modo geral, como vocês resumiriam a interpretação crítica feita pelo chargista em relação à cobertura jornalística dessas duas tragédias marítimas?
4. Concentrem-se agora no **texto 2**. Logo no início do texto, Nayara Felizardo ressalta que sua "intenção não é fazer uma rinha de tragédia".
   a. O que ela quis dizer com isso? Se necessário, procurem o substantivo *rinha* no dicionário.
   b. Na opinião de vocês, é importante que a autora faça esse tipo de ressalva? Por quê?

***meme*:** gênero discursivo típico das redes sociais, caracteriza-se pela aplicação de textos verbais a uma imagem estática ou em movimento (*gif*), formando uma combinação que pode ser replicada e adaptada inúmeras vezes pelos usuários. A intenção dos *memes* é, em geral, humorística, podendo carregar também críticas sociais ou políticas.

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

5. Para realizar sua análise, Nayara Felizardo seguiu princípios de uma pesquisa científica.

a. Que cuidado a autora tomou para que o conjunto de dados permitisse uma análise neutra, não tendenciosa?

b. Que explicação Nayara Felizardo dá, no texto, para ter escolhido o Jornal Hoje como objeto de análise?

6. Indiquem o que a jornalista observou na comparação entre as coberturas no que diz respeito:

a. ao tempo de cobertura (soma total e duração individual das reportagens);

b. ao intervalo de tempo transcorrido desde o início das enchentes até o momento em que o fato ganhou destaque no telejornal;

c. às informações sobre a previsão do tempo.

7. A que conclusão a autora chega com base nessa comparação?

8. Retomem o que vocês aprenderam sobre modalizadores na seção **Gramática e expressividade**. Destaquem do texto pelo menos três adjetivos, advérbios ou construções com orações subordinadas que revelam a atitude ou a intenção da autora sobre os fatos que ela relata.

9. Discutam no grupo e respondam:

a. O que há em comum entre a crítica feita na charge (**texto 1**) e na crítica de mídia (**texto 2**)?

b. Vocês concordam com a percepção das coberturas jornalísticas expressa nesses textos? Vocês já notaram diferenças análogas em outras coberturas jornalísticas? Expliquem sua opinião.

#Para curtir

O Brasil também recebeu intensos fluxos migratórios ao longo de sua história e continua recebendo até hoje. Por todo o país, museus e casas de cultura registram as histórias, as memórias e os saberes trazidos pelos imigrantes. Há espaços como esses na sua região?

Você pode visitar virtualmente o Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Entre no *link* a seguir e use as ferramentas de navegação para "caminhar" pelos corredores e salas do museu. **#conhecimento**

MUSEU da Imigração. Disponível em: https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/explore. Acesso em: 6 fev. 2024.



MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/ GOOGLE ARTS CULTURE

Captura de tela do *tour* virtual do Museu da Imigração. Fonte: https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/explore. Acesso em: 26 jul. 2024.

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

DIÁLOGOS O drama dos migrantes e refugiados em um poema contemporâneo

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

A charge de Mor analisada nesta seção nos faz refletir sobre os problemas relacionados aos fluxos migratórios atuais. A partir da década de 2010, crises econômicas e conflitos bélicos em países do Oriente Médio, da África e da América Latina têm levado milhões de pessoas a deslocarem-se não apenas para países vizinhos, mas também para nações do Hemisfério Norte, especialmente os Estados Unidos e os países europeus. Em sua jornada, enfrentam perigo e violência, muitas vezes arriscando a vida, como ocorreu com os passageiros do barco a que o chargista faz referência.

A imigração e os refugiados são temas centrais na produção da poeta contemporânea Warsan Shire (1988-). Filha de pais somalis, Shire nasceu no Quênia, mas sua família logo se mudou para a Inglaterra, onde a jovem cresceu e estudou. Ela começou a publicar seus poemas nas redes sociais em 2011 e conquistou popularidade. Após ter ganhado alguns prêmios, a fama internacional veio em 2016, quando foi convidada pela cantora *pop* estadunidense Beyoncé para colaborar em seu álbum **Lemonade**.



RODIN ECKENROTH/GETTY IMAGES

Warsan Shire em 2019.

Leia, a seguir, o fragmento inicial do poema "Casa", de Warsan Shire.

Casa

I.
Ninguém deixa a própria casa a menos que a casa seja a boca
de um tubarão. Você só corre para a fronteira quando vê
toda a cidade correndo também.
[...]
Ninguém deixaria a própria casa a menos que ela o
perseguisse. Não é algo que você alguma vez já tenha
pensado em fazer. Então, quando fez, levou consigo o hino
disfarçado num murmúrio, esperando chegar ao banheiro do
aeroporto para resgatar o passaporte e engoli-lo, cada pedaço
de melancolia mastigado deixava claro que você não voltaria
jamais.

Ninguém põe os filhos num barco a menos que a água seja
mais segura que a terra. Ninguém escolheria passar dias
e noites no estômago de um caminhão a menos que os
quilômetros percorridos significassem mais que uma viagem.

SHIRE, Warsan. **Bendita seja a filha criada por uma voz em sua cabeça**: poemas. Tradução de Laura Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 23.

Agora, converse com seus colegas sobre as seguintes questões:

1. O eu lírico parece estar dialogando com alguém. Quem seria esse interlocutor? Ele também é um migrante ou refugiado? Em caso negativo, o que esse suposto interlocutor parece pensar das pessoas que deixam seu país?
2. Qual é a ideia principal do diálogo estabelecido entre o eu lírico com seu interlocutor? De que modo ele pretende comover essa pessoa, fazê-la refletir e talvez mudar sua forma de pensar?
3. Entre as imagens (metáforas, comparações etc.) utilizadas no poema, quais mais chamaram a atenção de vocês? **#fruiçãoestética**
4. Vocês acham que o discurso do eu lírico com o seu interlocutor é, de fato, comovente, convincente? Expliquem.

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

Produção: Crítica de mídia

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Inteligência artificial, emergência climática, educação, saúde mental, questões específicas de sua região ou do seu bairro… São muitos os temas que circulam na mídia atualmente e que podem interessar a jovens como vocês. Nesta seção, em uma produção colaborativa, você e seus colegas de grupo escolherão um tema atual e acompanharão a cobertura dele na mídia.

Para comunicar suas descobertas, vocês escreverão uma crítica de mídia semelhante à que analisaram na seção anterior. O trabalho será lido, em um primeiro momento, por seus colegas de classe. Mais adiante, quando vocês criarem um Observatório da Imprensa, ele ficará disponível para toda a comunidade escolar.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP45

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Contexto de produção

O quê: crítica de mídia.

Para quê: analisar criticamente a cobertura jornalística sobre determinado tema da atualidade.

Para quem: colegas de sala inicialmente; depois, comunidade escolar em geral.

Onde: em folhas avulsas, inicialmente, e depois no Observatório da Imprensa a ser desenvolvido na escola.

Escolher a perspectiva de análise e o tema

1. Junte-se a um ou dois colegas e discutam qual perspectiva vão adotar em sua crítica de mídia. Existem duas possibilidades básicas:
   - **a.** É possível analisar como determinado veículo de imprensa cobre o mesmo tipo de ocorrência, buscando identificar se há diferenças conforme a região onde o fato ocorre, o grupo social envolvido ou outras variáveis. Essa perspectiva foi a adotada por Nayara Felizardo em seu texto – ela verificou como determinado telejornal cobriu o mesmo tipo de ocorrência (enchentes), observando diferenças ligadas à região dos fatos.
   - **b.** Outro caminho possível é analisar como o mesmo fato é tratado por dois ou mais veículos de imprensa. Essa perspectiva foi a que vocês seguiram na seção **Leitura e reflexão I** deste capítulo, quando compararam como a divulgação da Declaração de Belém foi noticiada em um veículo da mídia institucional e em um veículo da mídia independente.
2. Além da perspectiva de análise, vocês devem decidir o tema e o(s) veículo(s) de imprensa que serão investigados. Nessa etapa, retomem as informações que levantaram no capítulo anterior sobre o perfil de consumo de notícias por parte de seus colegas de escola. Essas informações vão ajudá-los a escolher temas e veículos que estejam de acordo não somente com as preferências e os interesses de vocês, mas também dos colegas.

Organizar o *corpus* e analisar os dados

1. Quando se quer conduzir uma investigação com objetividade, um passo importante é organizar um ***corpus*** (conjunto de documentos) que permita uma análise neutra e equilibrada. Ao ler a crítica de mídia de Nayara Felizardo, vocês observaram que ela analisou vinte edições do telejornal, dez referentes a cada região. Vocês deverão seguir os mesmos princípios para a composição de seu *corpus*, de modo que ele represente os fatos ou os veículos de modo proporcional.

#Para curtir

O Observatório da Imprensa é um veículo dedicado exclusivamente à crítica de mídia. Nascido como *site* em 1992, o Observatório teve uma versão televisiva comandada pelo jornalista Alberto Dines (1932-2018). Vale a pena acessar o *site* para entender melhor como funciona a análise crítica da cobertura que as diferentes mídias fazem.

OBSERVATÓRIO da imprensa. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

2. Uma vez que tiverem constituído o *corpus*, definam os critérios pelos quais vão analisar os documentos, cuidando para que sejam adequados ao objetivo de sua investigação. Na análise de Felizardo, o objetivo era **mensurar o destaque** dado a cada tragédia, por isso foram observados aspectos como tempo de cobertura ou grau de detalhamento da previsão do tempo. Já na comparação entre as notícias sobre a Declaração de Belém, como o objetivo era **comparar os enfoques** de cada veículo, vocês observaram o que era destacado no título e na linha fina e, principalmente, as palavras usadas para caracterizar os fatos – lembrem-se de tudo que aprenderam neste capítulo sobre modalizadores!

3. *Corpus* organizado, critérios de análise definidos. É hora de analisar os documentos com cuidado, registrando as observações em uma tabela ou planilha. Vocês podem tomar como modelo o quadro que preencheram na seção **Leitura e reflexão I** deste capítulo, fazendo as adaptações necessárias.

Planejar e escrever o texto

1. Após a análise, discutam no grupo o resultado de suas observações. Quais as diferenças mais significativas que vocês identificaram entre as coberturas? O que poderia explicá-las?

2. Observem a estrutura do texto de Nayara Felizardo e tomem-na como modelo para organizar sua crítica de mídia em: **introdução** (um ou dois parágrafos que apresentem o objetivo da análise e os procedimentos seguidos), **desenvolvimento** (dois ou mais parágrafos que exponham as observações feitas) e **conclusão** (um ou dois parágrafos que relatem as conclusões a que vocês chegaram após as observações).

3. Após o planejamento, decidam como escreverão o texto: colaborativamente, usando um arquivo compartilhado, ou com outros arranjos – por exemplo, um colega escreve um esboço e os outros o aprimoram.

Revisar o texto e compartilhá-lo com os colegas

1. O grupo todo deve reler seu texto e observar:
   - **a.** Ficou claro qual era o objetivo da investigação e como ela foi conduzida?
   - **b.** As conclusões estão coerentes com os dados apresentados?
   - **c.** Vocês usaram modalizadores adequados para marcar a opinião do grupo sobre as coberturas jornalísticas?
   - **d.** Há problemas de ortografia ou concordância?

2. Façam as correções necessárias e imprimam o texto ou passem-no a limpo em uma folha avulsa. Sob a coordenação do professor, todos os grupos devem deixar suas críticas de mídia sobre uma mesa na sala. Cada grupo escolhe uma das críticas feitas pelos colegas, de acordo com o tema que mais lhe interessa.

3. Voltem a se reunir para ler e discutir o texto dos colegas. Vocês concordam com as conclusões apresentadas? Já tinham notado as diferenças nas coberturas jornalísticas apontadas pelos colegas? Escolham um representante para socializar as conclusões do grupo com o resto da classe.

4. Guardem os textos, pois eles serão utilizados no projeto da seção **Práticas em ação**.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Observatório da Imprensa

Foi um rico percurso desde a abertura desta unidade, quando você teve as primeiras conversas com a turma sobre seus hábitos de consumo de notícias. Certamente, o olhar que você tem em relação à imprensa hoje é diferente do inicial. Que tal transformar o acompanhamento da atividade jornalística em uma ação permanente em sua escola? Assim, toda a comunidade escolar terá a oportunidade de desenvolver uma atitude mais crítica diante dos textos jornalísticos. Se já houver alguma iniciativa similar, você e os colegas podem somar seus esforços a ela; senão, podem criar o próprio Observatório da Imprensa.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP30, EM13LP42, EM13LP45

PROJETO: Um Observatório da Imprensa na escola

Um **observatório** é um grupo formado por pessoas que se organizam para acompanhar, fiscalizar e avaliar sistematicamente determinado tema de interesse para elas. Existem, por exemplo, observatórios dos direitos humanos, da juventude, do clima, da igualdade de gênero etc. Para criar o observatório proposto aqui, a turma deve se organizar em quatro grupos, que vão se responsabilizar por partes diferentes do projeto:

- **Grupo 1:** Levantamento de informações sobre a situação atual.
- **Grupo 2:** Curadoria de conteúdos jornalísticos.
- **Grupo 3:** Mapeamento dos veículos jornalísticos no bairro ou na cidade.
- **Grupo 4:** Implantação e manutenção do Observatório.

Os Grupos 1, 2 e 3 atuarão principalmente na **Etapa I** do projeto, já o Grupo 4 será mais ativo nas **Etapas II** e **III**.

ETAPA I Planejamento e construção do Observatório

Grupo 1

Esse grupo buscará e registrará as seguintes informações:

1. Existe, hoje, alguma iniciativa na escola para acompanhar a cobertura jornalística sobre temas de interesse dos estudantes?
2. Se existe, como vocês poderiam contribuir com ela (considerando as propostas feitas nesta seção)?
3. Se não existe, como isso poderia ser feito? Seria possível, por exemplo, utilizar um espaço no *site* da escola, ou criar um *blog* para isso, ou, ainda, um canal de vídeo ou um *podcast*? Seria possível, também, contar com um espaço físico, como uma sala de estudos, onde os participantes pudessem se reunir e postar os materiais no espaço virtual do Observatório?
4. Para conversar sobre essas questões, o grupo pode procurar professores, funcionários e líderes do grêmio estudantil ou outros representantes dos estudantes.

Grupo 2

1. Esse grupo desenvolverá uma curadoria de conteúdos jornalísticos, de acordo com os interesses da comunidade escolar. Uma curadoria de conteúdos é uma seleção comentada de notícias, reportagens, vídeos, documentários, *podcasts*, enfim, qualquer tipo de conteúdo midiático-jornalístico. Acompanhem um exemplo extraído da própria Cajueira – como informado na seção **Leitura e reflexão II**, ela é uma "curadoria de conteúdos jornalísticos independentes nos estados do Nordeste":

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

Para acessar o conteúdo citado, basta clicar nos *hiperlinks* que aparecem no texto da *newsletter*.

Os responsáveis pela curadoria antecipam as principais informações que o leitor encontrará no conteúdo selecionado. Também é interessante indicar se o material está disponível em áudio, vídeo ou texto. A série Mestres do Vale Encantado, por exemplo, é um *podcast*, conforme informado pelas curadoras.

Cada conteúdo recebe um título que o resume.

Nordeste quilombola

O Censo de 2022 mostrou que o Nordeste concentra a maior parte dos quilombolas no Brasil (68,1%), como mostramos na última curadoria. Mas a região é a segunda do país com menos territórios delimitados, apenas 9,87%. A cada 10 quilombolas, apenas um vive em território delimitado, segundo a **Agência Tatu**.

Vale encantado

O **Budejo** estreou a série Mestres do Vale Encantado: Tesouros vivos do Cariri. Em cinco episódios semanais a equipe do *podcast* entrevista artesãos, brincantes, músicos e cantadoras espalhados por quatro cidades da região do Ceará. São pessoas que preservam saberes e fazeres tradicionais e por isso foram reconhecidas como Mestres da Cultura no estado. [...].

CAJUEIRA. Como irrigar os desertos de notícias no Nordeste? 24 ago. 2023. Disponível em: https://cajueira.substack.com/p/como-irrigar-os-desertos-de-noticias. Acesso em: 7 fev. 2024.

2. Para selecionar os conteúdos da curadoria, não deixem de considerar o que descobriram sobre os interesses dos colegas no levantamento do Capítulo 3. Tomem o cuidado também de selecionar fontes seguras e confiáveis. Para que a curadoria permita conhecer os temas sob múltiplas perspectivas, procurem contemplar diferentes projetos editoriais, principalmente os da mídia independente e os que deem voz às juventudes.

Grupo 3

Esse grupo mapeará os veículos de imprensa (tradicionais ou independentes) do bairro ou da cidade onde vocês moram. Caso não haja nenhum, pesquisem os da cidade mais próxima ou de referência para vocês. Se, ao contrário, vocês moram em um bairro ou cidade populosos, com muitos veículos, deem preferência àqueles que possam interessar mais ao público da escola.

1. Para realizar o mapeamento, considerem todas as possibilidades: jornal, revista, *site*, rádio, TV, *podcast*, página de rede social.

2. Busquem informações sobre cada veículo mapeado e preparem uma ficha para ele, na qual devem constar:

a. nome do veículo;

b. data de fundação;

c. breve descrição de como o público tem acesso a ele (por exemplo, se for um jornal, informem se é gratuito ou pago e onde é distribuído; se for uma emissora de rádio, informem a sintonia, e assim por diante);

d. descrição da linha editorial do veículo, de suas pautas e de qual público ele busca atingir. Vejam um exemplo:

O **Papo Reto** é um coletivo de comunicação independente composto por jovens ativistas moradores dos Complexos do Alemão e da Penha, no Rio de Janeiro. O coletivo trabalha pela defesa dos direitos humanos e a segurança

#Para curtir

Revista *Viração*

As mídias digitais têm permitido que os jovens, cada vez mais, não sejam somente consumidores de conteúdos jornalísticos, mas também produtores. Essa é uma das formas de eles exercerem o **protagonismo juvenil** – conceito que engloba ações intencionais de jovens para promover mudanças na realidade social, ambiental, cultural e política, seja na escola, na comunidade, seja na participação social mais ampla.

Um bom exemplo disso é a revista **Viração**, feita por jovens e para jovens. Trata-se de um projeto de educomunicação, isto é, uma iniciativa pela qual adolescentes e jovens aprendem produzindo conteúdo jornalístico. Explore os exemplares em: VIRAÇÃO Educomunicação. Disponível em: https://issuu.com/viracao. Acesso em: 7 fev. 2024.

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

dos moradores da comunidade [...]. O Coletivo mantém uma rede de troca de informações entre moradores da comunidade durante 24 horas por dia. O projeto chamado de Nós por Nós é uma ferramenta para garantir a segurança aos moradores do Alemão. É um canal que tem o objetivo de mostrar a realidade da favela, com foco na divulgação de notícias e imagens que passam despercebidas pelas lentes da grande mídia.

BRAZIL Foundation. Coletivo Papo Reto. Disponível em: https://brazilfoundation.org/project/coletivo-papo-reto-2/?lang=pt-br. Acesso em: 7 fev. 2024.

#Para curtir

Atlas da Notícia

Na cidade onde vocês moram existe algum veículo de imprensa? Segundo o **Atlas da Notícia**, em 2023, das 5.570 cidades brasileiras, 2.712 (48,7%) não contavam com nenhum veículo jornalístico. Trata-se, em geral, de cidades pequenas, onde vive 13,2% da população brasileira. De acordo com os organizadores do **Atlas**, isso é um problema porque:

> "[...] um município sem jornalismo local, que não possui uma cobertura noticiosa própria, é carente de informações independentes para que sua população possa votar, cobrar os governantes e saber mais sobre serviços, problemas e acontecimentos específicos daquela localidade."

ATLAS DA NOTÍCIA. Disponível em: https://www.atlas.jor.br/. Acesso em: 7 fev. 2024.

Visitem o *site* do **Atlas** e saibam mais sobre a realidade desses "desertos de notícias". No *site* também é possível pesquisar os veículos de sua cidade ou região, disponível em: https://www.atlas.jor.br/dados/app/. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL: DESERTOS DE NOTÍCIAS – 2023



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: ATLAS DA NOTÍCIA. Versão 6.0, ago. 2023. **Desertos de notícia encolhem no Brasil**. Distribuição geográfica dos veículos de imprensa cadastrados dos municípios brasileiros em 2023. Disponível em: https://www.atlas.jor.br Acesso em: 23 fev. 2024.

ETAPA II Implantação do Observatório

Grupo 4

Agora o Grupo 4 entra em ação, organizando os materiais já produzidos: o levantamento da situação atual da escola, a curadoria de conteúdo e o mapeamento dos veículos locais. Além disso, esse grupo deve coletar os arquivos digitais das críticas de mídia produzidos na seção anterior.

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

1. Com base nas informações que o Grupo 1 levantou, o Grupo 4 deve decidir como será implantado o Observatório. Em seguida, deve reunir e organizar os materiais dos outros grupos.
2. Se vocês escolheram, por exemplo, criar um *blog*, o Grupo 4 deve cuidar de sua implantação e *design*. Para tanto, os integrantes desse grupo devem escolher um *site* que permita a criação de *blogs* gratuitos e criar uma conta nele. Em seguida, eles devem escolher um domínio para o *blog*, isto é, o nome que aparecerá logo após o *www* – por exemplo, www.observatorioimprensaescolaneusapuga.wordpress.com. Devem escrever também uma descrição do *blog*, apresentando seus objetivos e tipos de conteúdo. O grupo deve, então, escolher um tema (*design*) para o *blog* e criar seções separadas para curadoria de conteúdo, crítica de mídia e mapeamento de veículos. Em alguns *sites*, as seções são chamadas de *blocos*.
3. Antes de inserir os conteúdos em cada seção, o grupo deve revisá-los cuidadosamente, verificando se estão claros e coerentes e se cada um cumpre com suas intenções comunicativas. Se forem necessários ajustes maiores em certo conteúdo, conversem com os membros do grupo que o criou.
4. A ideia de criar um Observatório, seja da imprensa, do clima, seja de qualquer outro tema, é reunir um grupo de pessoas que vão continuamente, como o nome sugere, observar aquele tema de seu interesse. Portanto, vocês devem pensar em como manter o Observatório da Imprensa ativo e dinâmico. Uma opção é divulgá-lo nas redes sociais para toda a comunidade escolar, convidando outros estudantes a contribuir com curadorias de conteúdos e críticas de mídia.

ETAPA III Avaliação do projeto e manutenção do Observatório

Após a execução do projeto, converse com seus colegas:

1. Ao longo das etapas, houve comprometimento dos grupos com suas tarefas e uma gestão democrática do projeto como um todo? Há pontos a serem aprimorados em iniciativas futuras?
2. O Observatório da Imprensa está cumprindo sua função e despertando a atenção da comunidade escolar para a atividade jornalística? O Grupo 4 pode deixar programadas reuniões trimestrais (ou com outra periodicidade) para avaliar se o Observatório está tendo uma boa visitação e o que é necessário fazer para renová-lo e atualizá-lo constantemente.

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

Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre quais avanços você já conquistou, no que precisa se aprimorar e o que pode fazer para isso.

1. Você conseguiu compreender as principais questões que envolvem o impacto das tecnologias digitais na produção e no consumo de conteúdos jornalísticos?
2. Você reconheceu semelhanças e diferenças entre os projetos editoriais analisados (institucionais, tradicionais, independentes etc.)?
3. Na pesquisa de levantamento conduzida pela turma, você executou as tarefas que lhe cabiam e conseguiu vivenciar, de fato, os princípios de uma pesquisa científica?
4. Você se engajou ativamente nas práticas de leitura e produção de críticas de mídia? Compreendeu a importância e as características dessas práticas?
5. Você entendeu o conceito de modalização e identificou as principais palavras e construções gramaticais que atuam como elementos modalizadores?
6. Você participou com a turma da criação do Observatório da Imprensa, cumprindo suas tarefas individuais e colaborando com o trabalho de seu próprio grupo e dos demais colegas?

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2022 (2ª aplicação).

(Enem-MEC 2022 – 2ª aplicação)

A busca do "texto oculto" na leitura de notícias

Os meus colegas jornalistas que me perdoem, mas não dá mais para ler uma notícia de jornal apenas pelo que está publicado. O nosso universo informativo ficou muito mais complexo depois do surgimento da avalanche informativa na internet.

Esse fenômeno, inédito na história do jornalismo, está nos obrigando a tomar uma notícia de jornal apenas como um ponto de partida para uma análise que, necessariamente, envolve a preocupação em descobrir o contexto do que foi publicado. A notícia de jornal não é mais a verdade definitiva, mas a porta de entrada numa realidade desconhecida e inevitavelmente complexa, contraditória e diversa.

A principal mudança que todos nós teremos que incorporar às nossas rotinas informativas é a necessidade de sermos críticos em relação às notícias que leremos, ouviremos ou assistiremos.

A busca de um novo modelo de formatação de notícias baseado numa cultura da diversificação informativa está apenas começando. O público passou a ter uma importância estratégica na atividade profissional porque os jornalistas necessitam, cada vez mais, dos blogs pessoais, das páginas da web e das postagens em redes sociais como fonte de notícias. A histórica dependência de fontes governamentais e corporativas está rapidamente sendo substituída pela notícia oriunda de comunidades, grupos sociais organizados e influenciadores digitais. A agenda de notícias das elites perde espaço para a agenda do público.

É essa nova forma de ver a realidade que está na base da necessidade do chamado "texto oculto", um jargão acadêmico para uma diversificação na nossa nova forma de ler, ouvir e ver notícias.

CASTILHO, C. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 30 out. 2021. (Adaptado.)

Ao problematizar os modos de ler notícias e a necessidade de se buscar o chamado "texto oculto", o texto defende que esse processo implicará

a. adaptação na forma como a imprensa e o jornalismo abordam a informação.

b. alteração na prática interacional entre os usuários de redes sociais.

c. ampliação da quantidade de informação disponível na internet.

d. demanda por informações fidedignas em fontes oficiais.

e. percepção da notícia como um produto acabado.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

Análise da questão

A questão solicita ao candidato a interpretação de um texto que trata dos impactos, no jornalismo, das novas tecnologias da informação, as quais vêm tornando o ambiente informacional *on-line* cada vez mais complexo. O texto trata, portanto, de temas que você discutiu ao longo de toda a Unidade 2: a ascensão de influenciadores digitais na divulgação de notícias, a importância de buscar informações de qualidade e fazer da checagem de fatos uma prática cotidiana, além da relação que os veículos jornalísticos – principalmente os da mídia independente – vêm mantendo com as comunidades em que estão inseridos.

Um ponto importante a considerar na leitura do enunciado é o uso da forma verbal *implica*: o candidato deve identificar qual é a implicação, ou seja, a **consequência** do processo descrito no texto – a mudança no *status* da notícia, que deixou de ser considerada "verdade definitiva" para se tornar uma "porta de entrada" a uma realidade informacional "complexa, contraditória e diversa".

Resposta correta: alternativa **A**

A opção **A** indica corretamente que a consequência da mudança no *status* da notícia é a "adaptação na forma como a imprensa e o jornalismo abordam a informação". Como afirma o texto, os novos modos de ler e interpretar notícias levam, também, a uma mudança na forma de produzi-las: "a busca de um novo modelo de formatação de notícias baseado numa

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

cultura da diversificação informativa está apenas começando". Os jornalistas vão, cada vez mais, ter de ouvir "comunidades, grupos sociais organizados e influenciadores digitais", adaptando-se, portanto, aos novos fluxos de informação na sociedade.

A alternativa **B** deve ser excluída por indicar, incorretamente, que a consequência da mudança no *status* da notícia seria uma "alteração na prática interacional entre os usuários de redes sociais" – processo que não é citado no texto.

A alternativa **C** também está incorreta porque a "ampliação da quantidade de informação disponível na internet" é uma *causa* das transformações descritas no texto, e não uma consequência.

A alternativa **D** tampouco se aplica, visto que, segundo o texto, a "demanda por informações fidedignas em fontes oficiais" vem sendo substituída "pela notícia oriunda de comunidades, grupos sociais organizados e influenciadores digitais". Ou seja, o texto afirma o oposto do que sugere a alternativa.

Por fim, a alternativa **E** também contraria o texto. O autor não diz que a consequência da mudança no *status* da notícia é a "percepção da notícia como um produto acabado"; pelo contrário, ele afirma que, na atualidade, o público toma "uma notícia de jornal apenas como um ponto de partida".

Agora é sua vez! Responda às questões a seguir no caderno.

1. (Enem 2022 – 2ª aplicação) Retome a seção **Educação midiática** do **Capítulo 3**.

O boato insiste em ser um gênero da comunicação. Um rumor pode nascer da má-fé, do mal-entendido ou de uma trapalhada qualquer. O primeiro impulso é acreditar, porque: 1 – confiamos em quem o transmite; 2 – é fisicamente impossível verificar a veracidade de tudo; 3 – os meios de comunicação estão sistematicamente relapsos com a verificação de seus conteúdos e, se eles fazem isso, o que nos impede?

O boato não informa, mas ensina: mostra como uma sociedade se prepara para tomar posição. A nossa tem se aplicado na tarefa de desmantelar equipes de jornalistas que dão nome de "informação" a todo tipo de "copia e cola" difundido pela internet como se fosse um fato verídico. A comunicação atual depende, cada vez mais, do modo como vamos lidar com os rumores.

PEREIRA JR., L. C. **Língua Portuguesa**, n. 93, jul. 2013. (Adaptado.)

Em relação aos boatos que circulam ininterruptamente na internet, esse texto reconhece a importância da posição tomada pelo internauta leitor ao

a. confiar nos contatos pessoais que transmitiram a informação.

b. acompanhar e reproduzir o comportamento dos meios de comunicação.

c. seguir as contas dos jornalistas nas diversas redes sociais existentes.

d. excluir de seus contatos usuários que não confirmam a veracidade das notícias.

e. pesquisar em diferentes mídias a veracidade das notícias que circulam na rede. Alternativa correta: E

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

2. (Enem 2022) Retome a seção **Gramática e expressividade** do **Capítulo 4**.

A conquista da medalha de prata por Rayssa Leal, no *skate street* nos Jogos Olímpicos, é exemplo da representatividade feminina no esporte, avalia a âncora do jornal da rede de televisão da CNN. A apresentadora, que também anda de *skate*, celebrou a vitória da brasileira, que entrou para a história como a atleta mais nova a subir num pódio defendendo o Brasil. "Essa representatividade do esporte nos Jogos faz pensarmos que não temos que ficar nos encaixando em nenhum lugar. Posso gostar de passar notícia e, mesmo assim, gostar de *skate*, subir montanha, mergulhar, andar de *bike*, fazer *yoga*. Temos que parar de ficar enquadrando as pessoas dentro de regras. A gente vive num padrão no qual a menina ganha boneca, mas por que também não fazer um esporte de aventura? Por que o homem pode se machucar, cair de joelhos, e a menina tem que estar sempre lindinha dentro de um padrão? Acabamos limitando os talentos das pessoas", afirmou a jornalista, sobre a prática do *skate* por mulheres.

Disponível em: www.cnnbrasil.com.br. Acesso em: 31 out. 2021. (Adaptado.)

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

O discurso da jornalista traz questionamentos sobre a relação da conquista da skatista com a

a. conciliação do jornalismo com a prática do *skate*.

b. inserção das mulheres na modalidade *skate street*.

c. desconstrução da noção do *skate* como modalidade masculina.

d. vanguarda de ser a atleta mais jovem a subir no pódio olímpico.

e. conquista de medalha nos Jogos Olímpicos de Tóquio.

Alternativa correta: C

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

3. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do **Capítulo 3**.

Na Idade Média, as notícias se propagavam com surpreendente eficácia. Segundo uma emérita professora de Sorbonne, um cavalo era capaz de percorrer 30 quilômetros por dia, mas o tempo podia se acelerar dependendo do interesse da notícia. As ordens mendicantes tinham um papel importante na disseminação de informações, assim como os jograis, os peregrinos e os vagabundos, porque todos eles percorriam grandes distâncias. As cidades também tinham correios organizados e selos para lacrar mensagens e tentar certificar a veracidade das correspondências. Graças a tudo isso, a circulação de boatos era intensa e politicamente relevante. Um exemplo clássico de *fake news* da era medieval é a história do rei que desaparece na batalha e reaparece muito depois, idoso e transformado.

Disponível em: www.elpais.com.br. Acesso em: 18 jun. 2018. (Adaptado).

A propagação sistemática de informações é um fenômeno recorrente na história e no desenvolvimento das sociedades. No texto, a eficácia dessa propagação está diretamente relacionada ao(à)

a. velocidade de circulação das notícias.

b. nível de letramento da população marginalizada.

c. poder de censura por parte dos serviços públicos.

d. legitimidade da voz dos representantes da nobreza.

e. diversidade dos meios disponíveis em uma época histórica. Alternativa correta: E

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

4. (Enem 2021) Retome a seção **Leitura e reflexão I do Capítulo 4.**

Reaprender a ler notícias

Não dá mais para ler um jornal, revista ou assistir a um telejornal da mesma forma que fazíamos até o surgimento da rede mundial de computadores.

O Observatório da Imprensa antecipou isso lá nos idos de 1996 quando cunhou o *slogan* "Você nunca mais vai ler jornal do mesmo jeito". De fato, hoje já não basta mais ler o que está escrito ou falado para estar bem informado.

É preciso conhecer as entrelinhas e saber que não há objetividade e nem isenção absolutas, porque cada ser humano vê o mundo de uma forma diferente. Ter um pé atrás passou a ser a regra básica número um de quem passa os olhos por uma primeira página, capa de revista ou chamadas de um noticiário na TV.

Há uma diferença importante entre desconfiar de tudo e procurar ver o maior número possível de lados de um mesmo fato, dado ou evento. Apenas desconfiar não resolve porque se trata de uma atitude passiva. É claro, tudo começa com a dúvida, mas a partir dela é necessário ser proativo, ou seja, investigar, estudar, procurar os elementos ocultos que sempre existem numa notícia. No começo é um esforço solitário que pode se tornar coletivo à medida que mais pessoas descobrem sua vulnerabilidade informativa.

Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 30 set. 2015 (adaptado).

No texto, os argumentos apresentados permitem inferir que o objetivo do autor é convencer os leitores a

a. buscarem fontes de informação comprometidas com a verdade.

b. privilegiarem notícias veiculadas em jornais de grande circulação.

c. adotarem uma postura crítica em relação às informações recebidas.

d. questionarem a prática jornalística anterior ao surgimento da internet.

e. valorizarem reportagens redigidas com imparcialidade diante dos fatos. Alternativa correta: C

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

NA ESTANTE

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP49, EM13LP51, EM13LP52.

Os autores cujos textos você poderá ler nesta seção são de nacionalidade diferente – a primeira, Rachel de Queiroz, é brasileira, e o segundo, Eduardo Galeano, uruguaio. Eles têm, porém, uma característica em comum: além de escritores, ambos foram jornalistas de ofício. Em seus textos percebemos, portanto, o olhar aguçado que eles tinham para o cotidiano e a realidade social de seus países. Boa leitura!

Rachel de Queiroz

Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu em Fortaleza, Ceará, e, aos 5 anos, em 1915, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, após uma grave seca afetar a região onde viviam. Em 1917, sua família mudou-se para Belém, no Pará, e, em 1919, retornou definitivamente a Fortaleza.

Rachel iniciou sua carreira no jornalismo aos 17 anos, como redatora do jornal **O Ceará**. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1977.



CEZAR LOUREIRO/AGÊNCIA O GLOBO

Rachel de Queiroz em 1992.

Contextualização

Na década de 1930, Rachel de Queiroz integrou a segunda geração do Modernismo brasileiro, a chamada "Geração de 1930", formada por autores que trouxeram para o centro de suas obras a realidade social e política de diversas localidades do país.

O tema dos deslocamentos, de migrações forçadas que as pessoas realizam para escapar de condições adversas – situação que Rachel e sua família vivenciaram –, foi explorado de forma marcante em seu romance de estreia, **O Quinze** (1930). Esse título faz referência ao ano de 1915, quando uma grande seca assolou regiões inteiras do Nordeste brasileiro.

Como jornalista, Rachel trabalhou na redação de alguns jornais e, durante trinta anos, a partir de 1945, escreveu crônicas semanais sobre temas diversos na revista **O Cruzeiro**.

A crônica que você lerá a seguir foi publicada por Rachel de Queiroz na coluna "Última Página" da revista **O Cruzeiro** em 16 de junho de 1962 e, no ano seguinte, incluída na coletânea **O brasileiro perplexo**. O texto relata a jornada de uma família nordestina que migra para São Paulo em busca de melhores oportunidades.

Chaves de leitura

1. Busque identificar por que a autora inicia o texto contando a conversa entre o duque de Windsor e o pintor Candido Portinari. Como o tema dessa conversa será retomado ao longo da crônica? **Dica:** procure na internet as pinturas de Portinari para entender melhor a referência.

2. Procure identificar, também, como a autora representa a discriminação e as dificuldades enfrentadas pelos nordestinos em São Paulo. Você já vivenciou, testemunhou ou ouviu falar de problemas semelhantes? Como você relaciona essa crônica de 1962 à realidade brasileira no século XXI?

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

Terra nova

Diz que certa vez o duque de Windsor, em Paris, foi visitar a exposição que lá fazia Portinari e se interessou por comprar um quadro:

— O senhor não terá alguma pintura de flores?

E Candinho, botando o seu olho azul e irônico no ex-rei:

— Não senhor. Só tenho miséria.

Assim me sinto hoje em dia. Queria escrever uma história gentil, contando a adaptação de uma família pau-de-arara que deixou as asperezas da catinga nativa pelas grandezas de São Paulo. Mas não saem flores, só sai miséria.

Começa o caso com o embarque de trem no Quixadá, em procura do Crato, ponto final da linha de ônibus para São Paulo.

Mas passemos por alto essa viagem de quatrocentos e tantos quilômetros no trem superlotado, atrasado, **descarrilado**; a chegada ao Crato já tarde da noite, a procura de pensão, as crianças chorando, as trouxas perdidas, nem uma porta aberta onde se comprasse uma bolacha.

Passemos, ah passemos ainda mais por alto a viagem de ônibus, três mil e quatrocentos quilômetros através da Transnordestina e depois a Rio-Bahia e depois a Via Dutra. Tudo são dores e enjoo, calor e poeira, sacolejos e esperas de dias quando há um prego, sempre no maior desconforto, sem falar na saudade e no medo da mudança, que isso já nem são desconfortos, são **metafísicas**. E a gente queria contar uma história gentil.

Depois vem a chegada em São Paulo.

Foi Ribamar, o irmão, que numa loucura de generosidade mandou chamar a tribo toda, incluindo a mãe viúva, os irmãos casados, a mana solteira e os dois sobrinhos órfãos. Pagou as passagens, mas não os pôde esperar na estação. O ônibus não tem hora de chegada, quando muito tem um dia, e isso não contando os pregos. Felizmente o Ribamar teve a ideia de mandar em carta o número do telefone de um botequim de onde o poderiam chamar por favor na obra em que trabalhava.

Mas aí veio o problema de falar no telefone, coisa que ninguém da família sabia. E de onde telefonar? O Eliseu, o mais velho e mais **expedito**, teve a ideia de perguntar a um passante se ele sabia onde é que ficava aquele telefone. O paulista aí gozou a besteira do baiano, e o Eliseu foi se danando, porque para começo de conversa ele não é baiano, nunca teve parente baiano e até não gosta muito de baiano. Mas o paulista depois de gozar um pouco, mostrou a sua boa vontade e deu o telefonema, chamando o Ribamar. Que mandou a família esperar com paciência na rodoviária, enquanto ele tomava condução e os alcançava. Se acomodaram mal e mal pelos bancos da estação e ficaram esperando. Horas, horas. Cansados, com fome. E o frio? Frio aliás já vinha ocupando lugar importante na vida deles, penetrando os

descarrilado: que saiu dos trilhos.

metafísicas: em filosofia, reflexões sobre a realidade que vão além da experiência material, sensorial.

expedito: que tem facilidade para realizar tarefas e resolver problemas com rapidez.

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

liformes: uniformes.

Carolina: referência a Carolina Maria de Jesus, escritora que ficou famosa com a obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960).

de Pilatos a Herodes: referência a uma passagem bíblica na qual o governador romano Pôncio Pilatos enviou Jesus Cristo para ser julgado por Herodes Antipas, governador da Galileia, que, por sua vez, o enviou novamente a Pilatos.

Retome com os estudantes o que aprenderam sobre a obra de Carolina Maria de Jesus no Capítulo 2. Comente com eles como o texto de Rachel de Queiroz permite perceber a repercussão de **Quarto de despejo** na época.

liformes de brim dos homens, os vestidos delgados das mulheres, desde que haviam começado a escalar as altitudes de Minas Gerais. E agora ali na cidade, enquanto uma garoa fina começava a penetrar o ar escuro, o frio passava pelos panos de algodão como luz pelo vidro, furava a pele e ia morder os ossos.

Afinal apareceu o Ribamar — de óculos escuros, blusão de couro, quem visse dizia que era um aviador. Falando animado, mas sentia-se que estava um pouco tonto com aquele povaréu todo que lhe caía assim às costas, nove pessoas!

Como é que ia botar tudo no quartinho de aluguel que arranjara numa favela improvisada pros lados da Cantareira, por nome a Nova Bahia?

Aliás, segundo explicava um carioca lá residente, o povo só chama aquilo de favela é por ignorância. Porque favela, em linguagem do Rio, quer dizer morro, paisagem, arquitetura de passarinho e não aqueles barracos sujos entre a lama e o alagadiço. Favela é berço de samba, que o carioca dizia. Mas o pessoal deu para chamar favela a tudo que é acampamento de pobre e depois do diário da **Carolina** ficou por favela mesmo e pronto. Ninguém pode com literatura.

A tia da namorada do Ribamar arranjara-lhe um cartão de matrícula para a família na seção de empregos das Obras Sociais de São Jorge.

Mas caridade particular, quando é feita em escala muito larga, vira igual coisa de governo: se burocratiza. As moças da Obra têm muita boa vontade, fazem as cartas de recomendação solicitando emprego às firmas, mas não vão saber se as cartas são atendidas, não é mesmo?

Seria impossível acompanhar cada pobre. Ver se o bilhete é recebido. Se o hospital tem leito vago. Se há vaga de emprego.

Organiza-se uma imensa máquina para trabalhar pelo amor de Deus — mas parece que Deus não gosta de máquinas. Ademais, os caminhos de Deus são tão difíceis. Quem faz o gesto já acha que fez muito. E acaba ficando tudo na formalidade da apresentação — depois se entrega a Deus. E parece que até Deus se cansa.

Fica o coitado andando **de Pilatos a Herodes**, com o cartãozinho da Obra. Quando os homens do emprego desenganam logo, ainda bem, mas quando ficam cozinhando com pouco fogo — venha amanhã, venha depois, só passadas cinco horas, amanhã não que é sábado, segunda também não, pensando bem só na terça... E o pobre tomando condução pra lá e pra cá, e gastando sapato, e paciência, e esperança... Ai, só quem sente sabe.

No fim foram vendo que só podiam contar com eles mesmos, e como eram nove, não incluindo o Ribamar, era afinal bastante gente.

Quem primeiro se empregou foi mesmo o Eliseu. Numa construção. Imagine quem toda a vida foi vaqueiro, no costume de não carregar nem o próprio corpo,

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

pois só andava montado, virar servente de pedreiro, com o mestre a toda hora gritando pela massa, e o pobre de **chouto** com a lata na cabeça. Já estava de moleira baixa de tanto carregar peso.

chouto: trote (de cavalo).

E ainda se dava por feliz porque sendo ele o primeiro a se empregar, foi a bem dizer também o único. Os outros ainda estão na mão. A Zuila se colocou de aprendiz num salão de manicura, mas sem salário. O Francisquinho está pensando em sentar praça para ter caderneta de serviço militar. Os pequenos precisam é de escola. A velha, quando arranja o quê, cozinha. E tudo comendo, vestindo, andando, gastando calçado e condução. E tirando de onde?

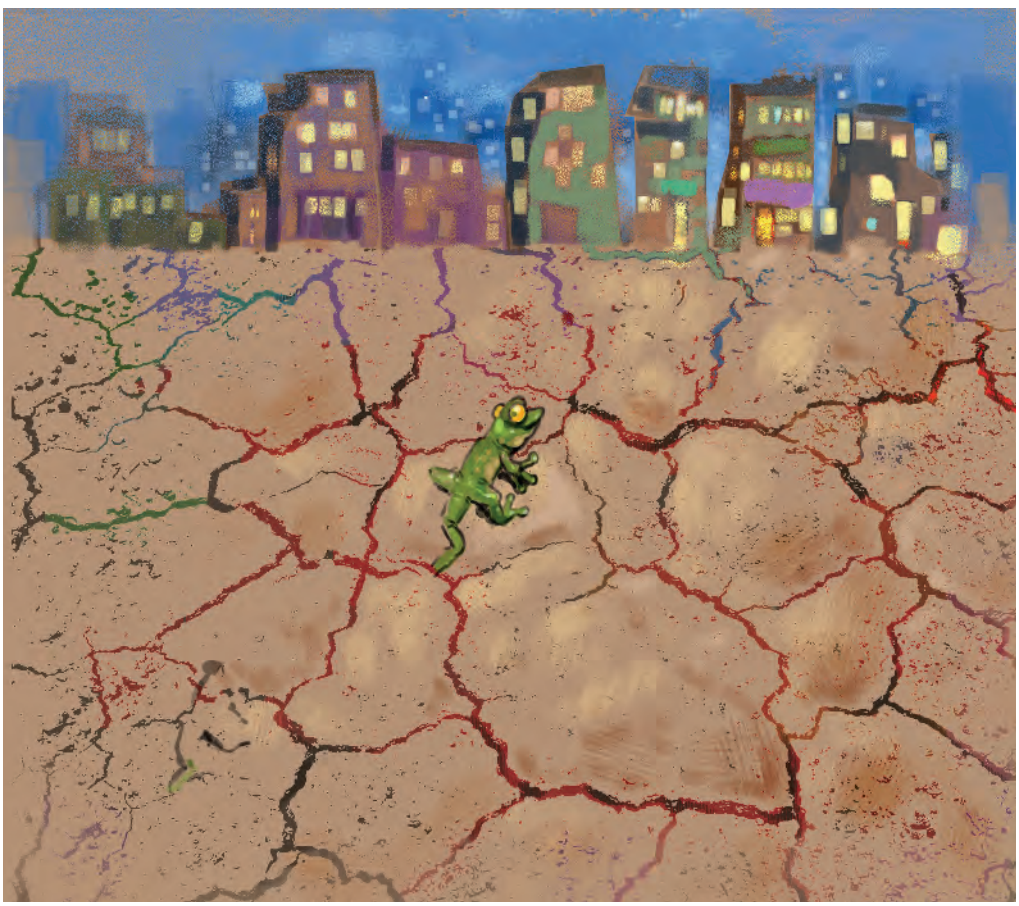
O Ribamar que o diga — já vendeu o blusão de couro, os óculos, e empenhou o relógio.

Ai, São Paulo é muito bom, mas cidade grande é fogo. E o Ceará tão longe! E ainda por cima ser tratado de baiano.

Desculpem.

Mas eu não disse que só tinha miséria?

QUEIROZ, Rachel de. Terra nova. **O Cruzeiro**, 16 jun. 1962. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/14380/terra-nova. Acesso em: 8 jul. 2024.



MILTON RODRIGUES ALVES/ARQUIVO DA EDITORA

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

Eduardo Galeano

Eduardo Galeano (1940-2015) nasceu e faleceu em Montevidéu, a capital do Uruguai. Foi um escritor e jornalista que, em seus textos, abordava temas sociais, políticos e culturais da América Latina.

Durante a ditadura militar do Uruguai, entre 1973 e 1985, Galeano foi preso e exilou-se primeiro na Argentina e, depois, na Espanha, país no qual escreveu algumas de suas obras.



RICARDO CEPPI/GETTY IMAGES

Eduardo Galeano em 2010.

Contextualização

Galeano estabeleceu-se como uma figura importante na literatura da América Latina em um período marcado por ditaduras civis-militares, intensas lutas políticas e mudanças econômicas significativas na região.

O autor dedicou sua escrita a resgatar a história e a memória coletiva latino-americanas. Em **As veias abertas da América Latina**, por exemplo, buscou desafiar a narrativa dominante e revelar as estruturas de poder que moldaram a desigualdade social nesses países.

As obras do autor combinam técnicas jornalísticas, históricas e literárias em uma prosa rica e poética, e, muitas vezes, apresentam uma estrutura fragmentada, com pequenas histórias e reflexões individuais que se entrelaçam para formar uma narrativa mais ampla e complexa. Essa abordagem possibilitou que ele explorasse temas universais por meio de histórias pessoais e eventos específicos da América Latina.

Os dois textos que você encontrará a seguir fazem parte de **O livro dos abraços**, lançado em 1989.

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

Chaves de leitura

1. Durante a leitura de "Celebração da fantasia", relacione o título ao pequeno relato feito por Galeano. De que modo essa historinha representa uma "celebração da fantasia"? Fique de olho também em como o autor usa a linguagem ("sei lá que anotações", "desamparadozinho") para conferir mais vivacidade e lirismo à narrativa.

2. Em "A burocracia/1", preste atenção nas repetições de palavras. Que efeito de sentido elas provocam? Pense também em como Galeano mistura realidade e fantasia para fazer uma contundente crítica política.

Celebração da fantasia

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava

usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um porquinho em sua mão. Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

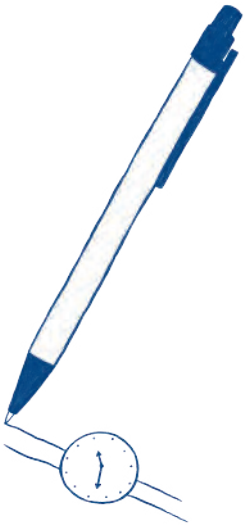
E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão, mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

— *Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima* — disse.

— *E funciona direito?* — perguntei.

— *Atrasa um pouco* — reconheceu.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 39.



ILUSTRAÇÕES: LÍVIA SERRI FRANCOIO/ARQUIVO DA EDITORA

A burocracia/1

Nos tempos da ditadura militar, em meados de 1973, um preso político uruguaio, Juan José Noueched, sofreu uma sanção de cinco dias: cinco dias sem visita nem recreio, cinco dias sem nada, por violação do regulamento. Do ponto de vista do capitão que aplicou a sanção, o regulamento não deixava margem de dúvida. O regulamento estabelecia claramente que os presos deviam caminhar em fila e com as mãos nas costas. Noueched tinha sido castigado por estar com apenas uma das mãos nas costas.

Noueched era maneta.

Tinha sido preso em duas etapas. Primeiro tinham prendido seu braço. Depois, ele. O braço caiu em Montevidéu. Noueched vinha escapando, correndo sem parar, quando o policial que o perseguia conseguiu agarrá-lo e gritou: "Teje preso!", e ficou com o braço na mão. O resto de Noueched caiu preso um ano e meio depois, em Paysandú.

Na cadeia, Noueched quis recuperar o braço perdido:

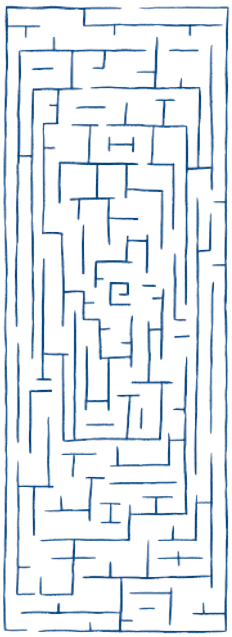
— *Faça um requerimento* — disseram a ele. Ele explicou que não tinha lápis:

— *Faça um requerimento de lápis* — disseram. Então passou a ter lápis, mas não tinha papel.

— *Faça um requerimento de papel* — disseram a ele. Quando finalmente teve lápis e papel, formulou seu requerimento de braço.

Tempos depois, responderam. Não. Não era possível: o braço estava em outro expediente. Ele tinha sido processado pela justiça militar. O braço, pela justiça civil.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 60.



Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você também pode anotar citações dos seus textos preferidos e dar notas ao que leu.

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

Unidade 3

FORMAÇÃO DE UM POVO: OLHARES DA LITERATURA



REPRODUÇÃO/JORNAL MEIA HORA

Reprodução de *meme* publicado em 22 de abril de 2019, em rede social do jornal carioca **Meia Hora**. Twitter: @meiahora, 22 abr. 2019. Postagens.

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

Objetivos da unidade

- Ler e analisar obras significativas das literaturas portuguesa, brasileira, indígena e afro-brasileira, considerando o contexto de produção e o modo como dialogam com o presente.
- Ampliar a compreensão dos modos como a literatura pode construir, expressar e representar aspectos de nossa identidade coletiva.
- Ler na íntegra **Macunaíma**, de Mário de Andrade, e produzir colaborativamente *podcasts* literários sobre capítulos específicos da obra.
- Produzir *playlists* comentadas de canções, para vivenciar uma prática de curadoria e apreciação artística, bem como paródias de um texto canônico da literatura brasileira.
- Analisar o fenômeno da variação linguística, de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e a fundamentar o combate a preconceitos linguísticos.
- Comparar uma perspectiva normativa da língua e uma perspectiva voltada ao uso real do português brasileiro, pela leitura de trechos de uma gramática de uso e de um *site* de língua portuguesa.

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Observe a imagem de abertura e leia a legenda. Esse *meme* foi composto com base na pintura **Desembarque de Cabral em Porto Seguro**, feita em 1904 pelo pintor fluminense Oscar Pereira da Silva (1867-1939). Abaixo, examine a pintura original.



OSCAR PEREIRA DA SILVA - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

SILVA, Oscar Pereira da. **Desembarque de Cabral em Porto Seguro**. 1904. Óleo sobre tela, 79 × 119 cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro (RJ).

Agora, com base nas questões a seguir, converse com os colegas e o professor.

1. O navegador português Pedro Álvares Cabral foi pintado no centro da tela. Compare a postura e a linguagem corporal de Cabral com as dos dois indígenas que aparecem à frente do grupo, próximos dele.

a. O que você observa nessa comparação?

b. Qual teria sido a intenção do artista ao representar os personagens dessa maneira?

2. Para criar o quadro, o pintor baseou-se na carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de Cabral. Mas, na carta, diz-se que os nativos usavam pinturas corporais e adereços nos lábios. Levante hipóteses: por que o pintor teria optado por representar os indígenas de forma mais "neutra", sem essas marcas individualizadoras?

3. No *meme*, uma frase é atribuída a Pedro Álvares Cabral. Em sua opinião, que efeito de sentido os criadores do *meme* pretendiam provocar com essa fala (apelo emocional, ironia, duplo sentido etc.)? Justifique sua resposta.

4. Como você responderia à pergunta "O que é ser brasileiro?"?

5. Você acha que conhecer pinturas históricas e as releituras delas, como a feita nesse *meme*, ou ler textos literários de diferentes épocas pode ampliar nossa compreensão da identidade brasileira? Explique sua resposta.

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

CAPÍTULO 5

De Portugal ao Brasil

MULTICULTURALISMO

A formação do povo brasileiro é marcada pelo **multiculturalismo**, ou seja, pela combinação de múltiplas culturas. As centenas de povos indígenas que aqui habitavam, os colonizadores portugueses, os africanos de diferentes regiões e culturas que vieram como escravizados, os povos das mais diversas origens que migraram para o Brasil nos séculos seguintes… Toda essa diversidade étnica e cultural é um dos grandes diferenciais de nossa identidade.

Neste capítulo, você lerá textos que o ajudarão a compreender como se deram os primeiros encontros entre culturas no Brasil e como, na literatura e nas outras artes, tais encontros foram representados e reinterpretados ao longo do tempo. No final da trajetória, você pesquisará canções que contribuem, também, para a reflexão sobre a identidade nacional e, com os colegas de grupo, produzirá uma *playlist* comentada para apresentá-las aos colegas de classe e a outros públicos.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

OBJETO DIGITAL

Vídeo: A expansão marítima portuguesa

Leitura e reflexão I: *Os Lusíadas* e seu contexto histórico

Nesta primeira seção de leitura e reflexão, você vai ler fragmentos de uma das mais importantes obras do patrimônio literário da língua portuguesa, a epopeia **Os Lusíadas** (1572), de Luís Vaz de Camões.

A apreciação de uma obra escrita há quase meio milênio, em um contexto cultural tão diferente do nosso, exige certa preparação. Você fará isso lendo uma reportagem de divulgação científica publicada por ocasião dos 450 anos da obra.

Reportagem de divulgação científica

É um gênero discursivo que, assim como as reportagens comuns, busca tratar de um tema atual em profundidade, com a consulta a fontes diversas e a consideração de diferentes pontos de vista. O diferencial da reportagem de divulgação científica é que ela tem um viés científico, por isso sua principal fonte são pesquisadores da área abordada. Sua intenção é comunicar as descobertas e as considerações desses pesquisadores ao público não especializado, em uma linguagem atraente e acessível.

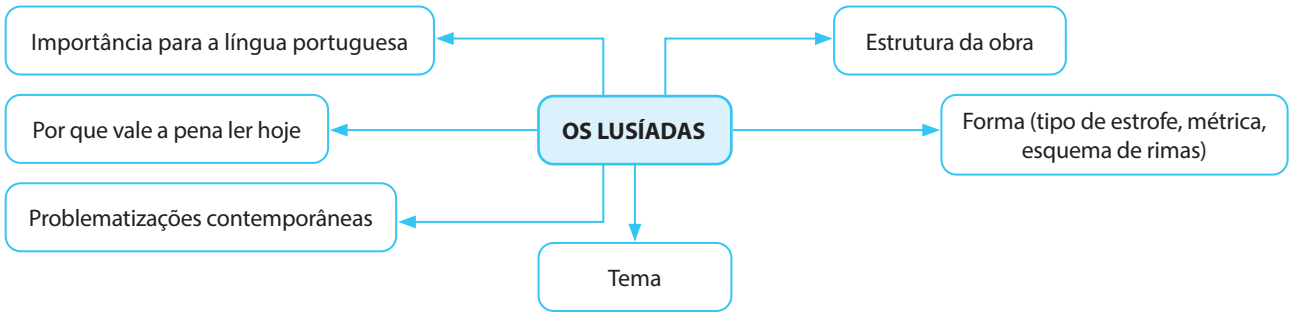
Texto 1 Reportagem de divulgação científica sobre *Os Lusíadas*

Você usará as informações da reportagem principalmente para subsidiar sua leitura e análise de **Os Lusíadas**. Vale a pena, portanto, resumi-las em um **mapa mental** – gênero discursivo cujo objetivo é organizar informações, mostrando visualmente a relação e a hierarquia entre elas. O mapa estrutura-se a partir de um conceito ou ideia principal, inserida no centro, ao redor da qual são posicionadas as ideias ou informações secundárias.

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

Veja uma sugestão de como elaborar seu mapa mental durante a leitura. Reproduza esse esboço no caderno e complete-o ou ajuste-o como desejar. **Dica:** procure na internet por **mapa mental + Os Lusíadas**, tomando cuidado com a credibilidade das fontes, e use os exemplos que encontrar não só para melhorar a organização visual de seu mapa, como para enriquecê-lo com informações complementares.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO



Os Lusíadas: a obra que "fundou" a língua portuguesa há 450 anos

[...]. Publicada em 12 de março de 1572, há 450 anos, a célebre criação do poeta Luís Vaz de Camões (nascido provavelmente no ano de 1524 e morto provavelmente em 1580) é formada por dez cantos, 1 102 estrofes e 8 816 versos, todos em **oitavas decassilábicas**, sempre arranjados em um esquema rímico fixo.

oitavas decassilábicas: estrofes de oito versos decassílabos (com dez sílabas), que apresentam o seguinte esquema de rimas – ABABABCC.

Trata-se do poema épico **Os Lusíadas**, que narra a descoberta, pelo navegador português Vasco da Gama (1469-1524), da rota marítima para a Índia — um marco nas relações comerciais e exploratórias do século 15 e, de certa forma, a consolidação de um momento historicamente relevante para Portugal.

Ao longo de seu texto, o poeta, que se dirige ao rei Sebastião I (1554-1578), evoca episódios da história lusitana de forma épica, sempre buscando glorificar o povo português. [Leia o boxe **Poesia épica** na página 145.]

Mas a grandeza de **Os Lusíadas** não se resume ao engenhoso e esmerado formato adotado por Camões, nem pelo grande número de versos, tampouco pelas próprias histórias de heroísmo ali narradas.

Os Lusíadas se tornou um marco pelo uso da língua portuguesa — na época chamada apenas de "linguagem", quase como de modo pejorativo quando comparada ao jeito culto de se expressar por escrito, ou seja, o latim. [...]

Doutor em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e criador do canal [...] Elite da Língua, o professor Emerson Calil Rossetti situa **Os Lusíadas** como "a maioridade e a identidade poética da língua portuguesa".

"Constituem de fato uma referência para e sobre a língua portuguesa. Não somente por ser uma obra-prima, o que é hoje consensual, mas por ser a primeira produção do idioma que alcança prestígio para além das fronteiras de Portugal ou dos países lusófonos", argumenta ele.



ERNESTO CASANOVA. FOTO: PICTURES FROM HISTORY/UNIVERSAL IMAGENS GROUP/GETTY IMAGES - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

CASANOVA, Ernesto. **Nau de Vasco da Gama** [cerca de 1880]. Aquarela (ilustração para **Os Lusíadas**, de Luís de Camões, 1880). Divisão de Impressões e Fotografias da Biblioteca do Congresso, Washington, D.C., Estados Unidos.

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

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA



Primeira edição de **Os Lusíadas**, de Luís Vaz de Camões, 1572. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, Portugal.

Poeta fundador

"Camões captou com precisão o espírito da Renascença, tomando como base as epopeias antigas e construindo seu longo poema com soluções estéticas típicas da perfeição formal da época, mas a partir das possibilidades expressivas da nossa língua, como jamais se havia visto", analisa Rossetti.

"É o caso, por exemplo, do ritmo bem marcado e regular dos **decassílabos heroicos** e, num universo repleto de alusões históricas, mitológicas e cristãs, as combinações de rimas que caracterizarão, igualmente, as 1 102 estrofes da epopeia." [...]

Para o escritor Ênio César Moraes, professor de língua portuguesa e assessor pedagógico do Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília, a importância de **Os Lusíadas** pode ser dividida entre os aspectos literário e histórico.

No primeiro quesito, o mérito recai sobre "o fato de se tratar de uma epopeia, obra épica que, no plano artístico-literário, põe Portugal ao lado de nações como Grécia e Roma". [...]

Já o segundo ponto está no fato de que o texto de Camões é a "narrativa de grandes feitos do povo português, na pessoa de Vasco da Gama, à época das grandes navegações". [Leia o boxe **Os quatro planos** na página 147.]

Apenas no vestibular?

Quatrocentos e cinquenta anos depois, por que vale a pena ler **Os Lusíadas** ainda hoje? Para os especialistas, não se trata apenas de uma obra "para o vestibular" — o livro pode e deve ser lido como cultura geral, principalmente por pessoas **lusófonas**. [...]

Para o professor [Rossetti], "não se pode construir um projeto futuro sem o conhecimento e a devida compreensão do passado, sobretudo quando ele ainda faz tanto sentido nos dias de hoje". "Afinal, continuamos seres desbravadores, vibramos com as conquistas que ampliam os limites da geografia e do conhecimento, sentimos emoção diante das histórias de amor ainda que com cores trágicas", analisa. [...]

Problematizações contemporâneas também são possíveis, é claro. E, se compreendidas dentro de cada contexto histórico, podem gerar reflexões sem cair em **anacronismos**. [Professora livre-docente da Universidade de São Paulo (USP), onde é pesquisadora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, a linguista Marcia Maria de Arruda] Franco frisa que não se pode esquecer que, em seu conteúdo, **Os Lusíadas** "sublinham essa coisa que a gente considera horrível: a ideologia imperialista, **cruzadista**".

"É um monumento ao poder e não deixa de ser um pouco chocante para nossos ouvidos, por exemplo, o modo preconceituoso como os **mouros** são apresentados na obra", exemplifica. "Isso não é do poeta. É do gênero [épico] e é da época. Por isso que a crítica contemporânea brasileira apresenta uma leitura de **Os Lusíadas** que salienta sua contradição, justamente o elogio e o questionamento da posição invicta e **hegemônica** portuguesa."

decassílabos heroicos: versos de dez sílabas com acento na sexta e na décima sílabas.

lusófonas: que falam português.

anacronismos: atitudes de avaliar fatos de determinada época com base em valores e conhecimentos de outra época.

cruzadista: relativo às Cruzadas, expedições militares patrocinadas pela Igreja Católica entre os séculos XI e XIII.

mouros: no contexto histórico de **Os Lusíadas**, equivalem a muçulmanos.

hegemônica: dominante.

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

ANTÔNIO RAMALHO. FOTO: UTCON COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA - BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA



RAMALHO, Antonio. **Camões lendo *Os Lusíadas* a dom Sebastião**. 1895. Litografia, 38,4 × 59 cm. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, Portugal.

Comente com a turma que, apesar de diversos quadros e textos literários retratarem Camões apresentando, pessoalmente, sua epopeia a dom Sebastião, não há nenhuma comprovação histórica de que isso realmente tenha ocorrido. Para mais detalhes, consulte: PARQUES DE SINTRA. Camões leu **Os Lusíadas** a dom Sebastião no Paço de Sintra? [Sintra]: 7 jun. 2024. Disponível em: https://www.parquesdesintra.pt/pt/sobre-nos/blog/facto-ou-mito-camoes/. Acesso em: 2 jul. 2024.

Por outro lado, também é importante ressaltar que a obra é um retrato daquilo que pode ser considerada a primeira globalização. "Essas 'descobertas' dos navegadores se tornaram importantes como a primeira ligação planetária da Terra, a primeira vez que todas as culturas entram em contato e se tem essa visão do globo. Isso vai ser sempre importante", diz Franco.

"Podemos dizer que são questionáveis, já que no encontro de culturas a diversidade acabou esquecida e apagada, reprimida pelo **eurocentrismo** que doutrina o mundo... Mas 'Os Lusíadas' vão sempre ter a importância de relatar esse primeiro contato entre culturas, ainda que em confronto de poder entre o europeu hegemônico e os outros povos **subjugados**."

VEIGA, Edison. **Os Lusíadas**: a obra que "fundou" a língua portuguesa há 450 anos. **BBC News Brasil**, 11 mar. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-60711413. Acesso em: 2 jul. 2024.

eurocentrismo: atitude ou modo de pensar centralizado na Europa, que leva à interpretação do mundo segundo os valores europeus.

subjugados: conquistados, dominados.

Poesia épica

A reportagem refere-se a **Os Lusíadas** como um poema **épico**. Essa denominação vem de uma classificação que remonta à Antiguidade. Naquela época, estabeleceu-se que os textos literários poderiam recriar a realidade de três formas: a forma **dramática**, em que a representação se dá pela ação direta dos personagens; a forma **lírica**, em que se destaca a figura do enunciador, isto é, do próprio poeta; e, por fim, a forma **épica**, em que, além dos personagens, há a figura do narrador, que conduz a história.

O principal gênero da poesia épica é a **epopeia**, um poema extenso que narra os feitos de um herói, o qual vive aventuras e demonstra valores como coragem e espírito de liderança.

Com o passar do tempo, a forma dramática e a lírica deram origem, respectivamente, aos textos dramáticos ou teatrais, feitos para serem encenados, e aos poemas de modo geral. Já a forma épica originou os gêneros literários narrativos que conhecemos hoje – o romance, a novela, o conto, o miniconto, entre outros.

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

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

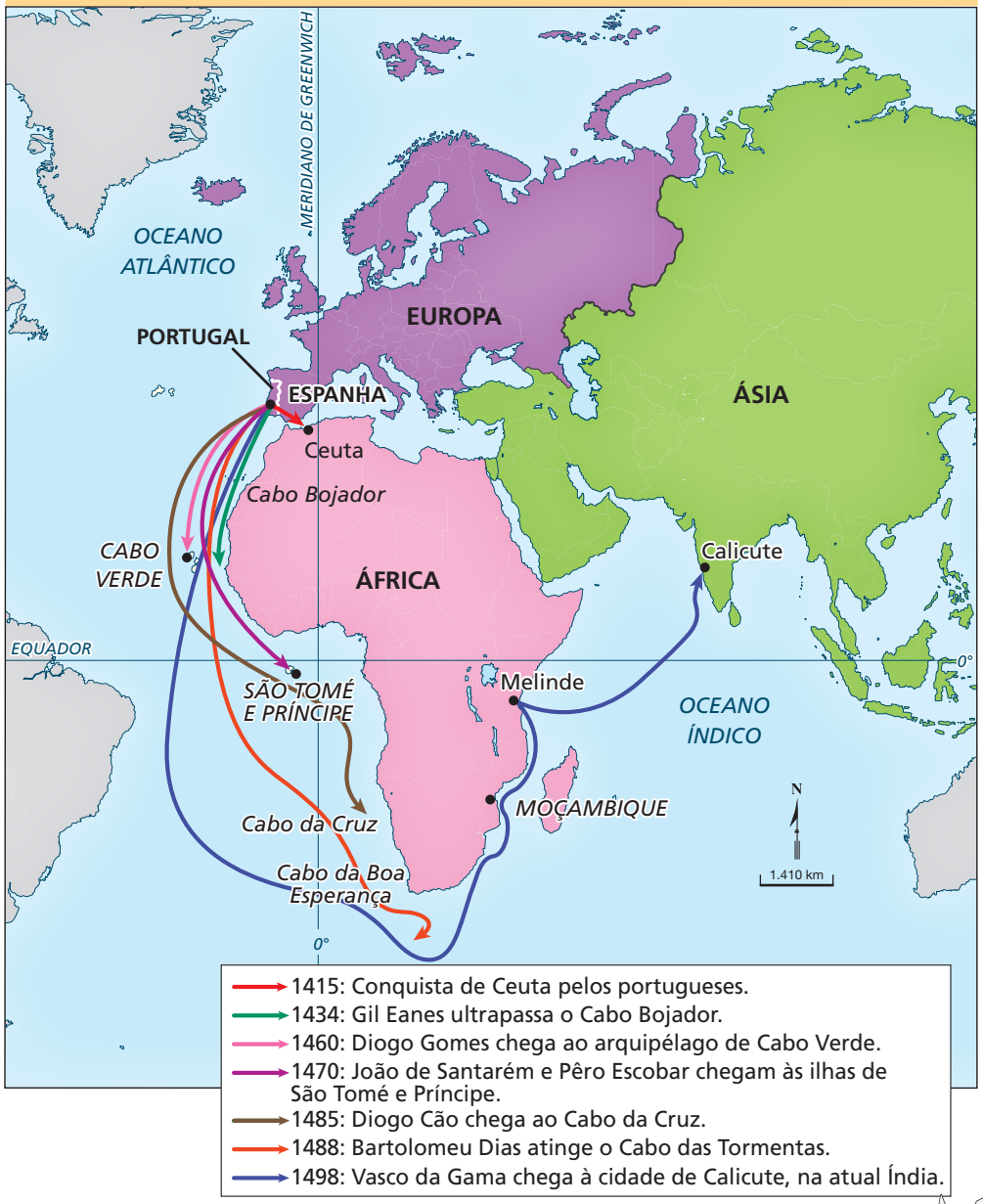
Agora, com seu mapa mental à mão, junte-se a um ou dois colegas para discutir as questões a seguir.

1. Identifiquem os entrevistados e expliquem por que o perfil deles ajuda a caracterizar esse texto como uma reportagem de divulgação científica.

2. Como a introdução busca atrair a atenção do leitor? Destaquem trechos que comprovem sua resposta.

3. Em certo ponto de seu depoimento, o professor Ênio Moraes afirma que o texto de Camões é a "narrativa de grandes feitos do povo português, na pessoa de Vasco da Gama […]". Essa observação do professor refere-se ao fato de que, para criar mais dramaticidade, Camões condensa as navegações portuguesas em uma única viagem, a de Vasco da Gama. Relacionem essas informações ao mapa a seguir e expliquem a estratégia narrativa empregada em **Os Lusíadas**.

Navegações portuguesas ao longo da costa africana (século XV)



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al.* **Atlas histórico escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 112-113.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

4. Para Marcia Arruda, a linguista ouvida na reportagem, **Os Lusíadas** "vão sempre ter a importância de relatar esse primeiro contato entre culturas, ainda que em confronto de poder entre o europeu hegemônico e os outros povos subjugados".

a. Parte de nossos ancestrais (tanto indígenas quanto africanos) estava entre esses "povos subjugados". Na opinião de vocês, ler essa obra de Camões é, de fato, importante para entendermos melhor esse primeiro contato entre as culturas?

b. Além de uma obra clássica da literatura portuguesa como essa, o que mais seria interessante conhecer e acessar?

Os quatro planos

Um dos aspectos mais marcantes em **Os Lusíadas** é que o poema se desenvolve em quatro planos.

O primeiro, evidentemente, é o da viagem de Vasco da Gama.

O segundo plano é o mitológico, no qual diversas figuras da mitologia grega intercedem contra os portugueses ou a favor deles. Os dois principais deuses que se envolvem nessa disputa são Baco, contra os lusitanos, e Vênus, a favor deles.

O terceiro plano da obra é aquele em que Vasco da Gama, já em Calicute, conta ao samorim (soberano local) sobre os heróis, os reis e as pessoas notáveis do império português que, ao longo do tempo, deram sua contribuição para as conquistas que estavam sendo alcançadas naquele momento.

Já o último plano são as digressões que o poeta faz, quando expressa diretamente sua voz: no epílogo, isto é, na parte final da epopeia, ele se queixa de estar cansado, com "a voz enrouquecida", não de cantar, mas de perceber que canta para "gente surda e endurecida", ou seja, para um povo que não valoriza sua arte.

Esses lamentos do poeta fazem parte da "contradição" a que se refere a linguista Marcia Maria de Arruda Franco na reportagem da página 144.

O poema **Os Lusíadas** é uma exaltação da pátria, porém, ao mesmo tempo, é uma obra atravessada por críticas à empreitada portuguesa, não só na parte final, mas também no episódio do Velho do Restelo, que você conhecerá adiante.

Nessas críticas, Camões insinua que o Reino dá pouco valor à arte e à cultura e que o objetivo original das navegações – a difusão da fé cristã – estaria sendo substituído pela mera exploração de riquezas. Em suma, nas palavras dele, a pátria estava "metida / No gosto da cobiça e na rudeza".



MICHELANGELO. **Baco**. 1496-1497. Estátua em mármore, 203 cm. Museu Nacional de Bargello, Florença, Itália.

MICHELANGELO. FOTO: ARTE IMMAGINI SRL/CORBIS/GETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL DE BARGELLO, FLORENÇA

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

Quando analisamos os textos literários de certo período histórico, percebemos que, apesar das peculiaridades do estilo individual de cada autor ou autora, geralmente as obras compartilham algumas características. Por exemplo, na época de Camões, era comum a criação de poemas épicos inspirados nas epopeias da Antiguidade.



FEDERICO BAROCCI - GALERIA BORGHESE, ROMA

BAROCCI, Federico. **A fuga de Eneias de Troia.** 1598. Óleo sobre tela, 179 × 253 cm. Galeria Borghese, Roma, itália.

Na reportagem analisada, o professor Emerson Rossetti menciona esse aspecto, ao dizer que Camões tomou "como base as epopeias antigas". De fato, em **Os Lusíadas**, o autor português seguiu o modelo da **Eneida**, de Virgílio, poeta romano do século I a.C. – e, se não o tivesse feito, sua obra nem seria reconhecida como digna de leitura, pois o padrão da época era a imitação dos modelos antigos. Da mesma forma, o tipo de estrofe usado em **Os Lusíadas**, a oitava decassilábica, também era comum na poesia da época, tendo sido introduzida pelo italiano Giovanni Boccaccio (1313-1375).

Essas semelhanças de temas, estilos e abordagens observadas na produção literária, em certo momento histórico, permitem falar em **escolas** ou **estilos literários**. Camões é o maior representante em Portugal de uma escola literária denominada **Classicismo** – que, por sua vez, é a vertente literária de um movimento cultural maior, também citado na reportagem, a Renascença.

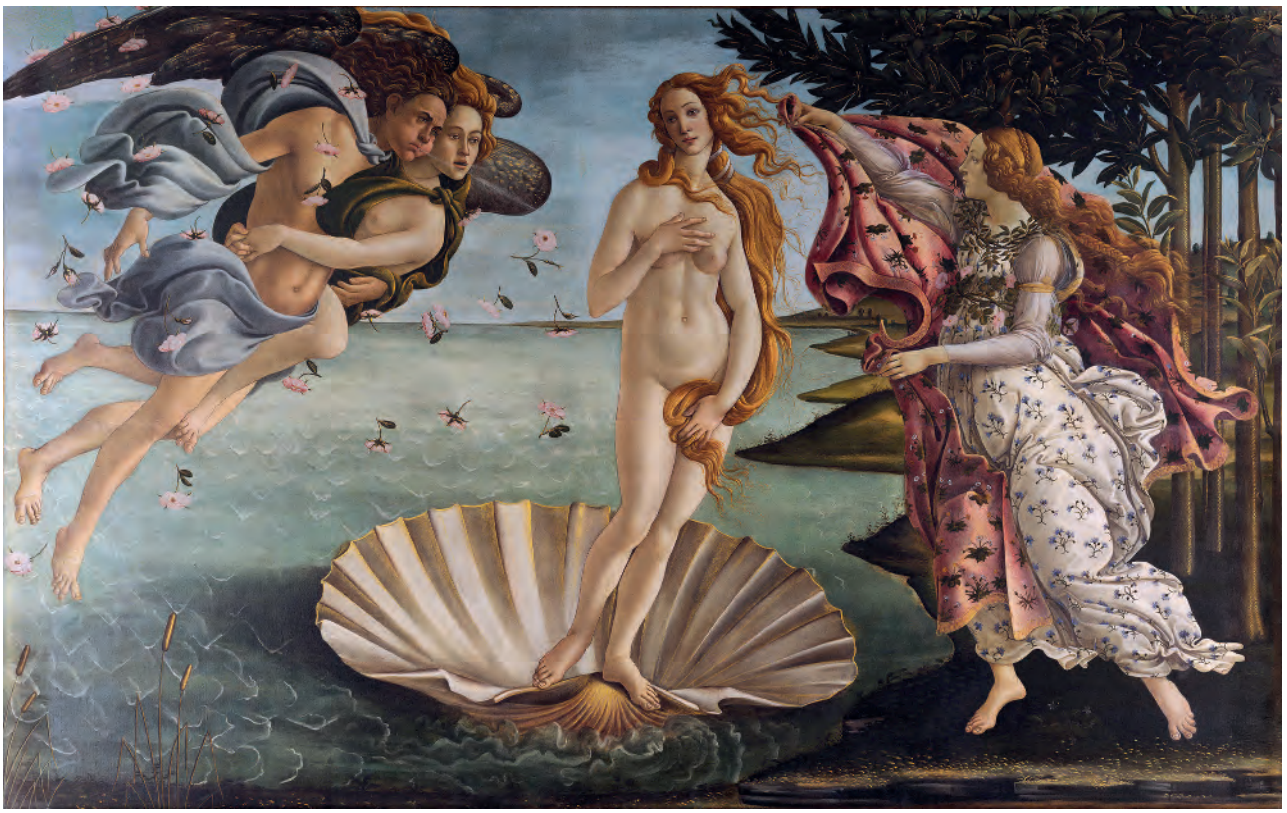
Dito em poucas palavras, **Renascença** ou **Renascimento** é o termo usado para designar uma renovação da literatura, das artes e da ciência ocorrida entre os séculos XIV e XVI, inicialmente na Itália, irradiando-se, depois, para toda a Europa. Essa renovação foi determinada, em grande parte, pelas transformações socioeconômicas que a região vinha experimentando, com o surgimento de centros urbanos importantes, como Veneza e Florença, e com a ascensão de uma burguesia ligada ao comércio e aos serviços financeiros.

Outro fator importante para o Renascimento foi o estudo de manuscritos, esculturas e afrescos da Antiguidade grega e romana. Durante praticamente toda a Idade Média, muitas dessas obras tinham permanecido guardadas em bibliotecas de mosteiros, acessíveis apenas a poucos intelectuais, mas, com o **Humanismo** (movimento cultural **predecessor** do Renascimento, que marcou a transição da cultura medieval para a da Era Moderna), a arte antiga tornou-se alvo de interesse e valorização.

predecessor: que apareceu antes em relação aos demais; antecessor.

Para compreender melhor a apropriação da estética antiga por parte dos renascentistas, observe uma obra representativa desse período: **O nascimento de Vênus**, pintura criada entre 1482 e 1485 pelo italiano Sandro Botticelli (1445-1510). Além da deusa Vênus, no centro, a tela apresenta outros personagens da mitologia greco-romana: o deus Zéfiro acompanhado de uma ninfa, à esquerda, e a deusa Primavera, à direita.

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



SANDRO BOTTICELLI - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

BOTTICELLI, Sandro. **O nascimento de Vênus**. 1483-1485. Têmpera sobre tela, 172,5 × 278,5 cm. Galeria Uffizi, Florença, Itália.

Converse sobre essa obra com o professor e os colegas com base nas perguntas sugeridas.

1. A estética renascentista recuperou da Antiguidade clássica os ideais de perfeição e equilíbrio. Uma das formas de expressar tais ideais na pintura era a **simetria** entre os elementos retratados, ou seja, o arranjo deles na tela de forma que parecessem bem equilibrados e proporcionais. Nessa tela, por exemplo, os personagens foram dispostos em uma composição triangular. Descrevam como vocês percebem essa composição triangular.

2. Ao recuperar proporções antigas, os renascentistas acrescentavam elementos de seu próprio tempo. A **perspectiva**, por exemplo, foi uma inovação que surgiu na Itália no início do século XV e revolucionou os modos de representação do espaço. Expliquem como, apesar de a tela ser bidimensional, Botticelli conseguiu dar ao espectador uma noção de profundidade.

3. Na mitologia, acreditava-se que Vênus tinha nascido da espuma do mar.

a. Como essa ideia é representada na tela de Botticelli?

b. Como dito, Vênus apoiava os portugueses em **Os Lusíadas**. A origem da deusa pode ser um motivo para esse apoio? Por quê?

4. Apesar do fascínio pela mitologia pagã demonstrado pelos renascentistas e por seus mecenas (os ricos comerciantes que os patrocinavam), não se pode perder de vista que a Igreja Católica ainda detinha imenso poder na sociedade europeia. A que estratégia Botticelli recorreu, nessa tela, para apresentar o nu feminino de uma forma que não chocasse tanto a moralidade cristã de seu tempo?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

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

Texto 2 Versos de *Os Lusíadas*

Depois de toda essa preparação, chegou a hora de experimentar a leitura desse clássico das literaturas de língua portuguesa – **Os Lusíadas**. Conforme explicado na reportagem, o poema divide-se em dez cantos, cada qual com um número variável de estrofes. Seguindo a estrutura das epopeias clássicas, a obra compõe-se de cinco partes:

- **Proposição** – parte em que se declara o assunto a ser tratado. Corresponde às três primeiras estrofes do Canto I.
- **Invocação** – momento em que o narrador invoca as Tágides (musas do rio Tejo) para inspirá-lo. Corresponde à quarta e à quinta estrofes do Canto I.
- **Dedicatória** – parte em que o poeta oferece a obra ao rei dom Sebastião. Estende-se da estrofe 6 à estrofe 18 do Canto I.
- **Narração** – é a parte em que a epopeia se desenvolve, com a narrativa da viagem de Vasco da Gama e da história gloriosa de Portugal. Vai da estrofe 19 do Canto I até a estrofe 144 do Canto X. É nessa parte que estão episódios famosos, como o do Velho do Restelo, o do assassinato de Inês de Castro e o da visita dos marinheiros portugueses à mítica Ilha dos Amores.
- **Epílogo** – é a parte final, que vai da estrofe 145 à 156 do Canto X. Nela, o poeta lamenta a decadência da pátria e apela a dom Sebastião para que dê continuidade ao passado heroico dos portugueses.

Você lerá dois fragmentos de **Os Lusíadas**. O primeiro corresponde à proposição, ou seja, às três primeiras estrofes do Canto I, que estão certamente entre as mais conhecidas da obra. O segundo foi extraído do Canto IV: é a parte em que Vasco da Gama narra a partida das naus do Restelo, nome que se dava antigamente a um bairro litorâneo de Lisboa. Além das impressões do personagem Vasco sobre a partida, você lerá algumas estrofes do episódio do Velho do Restelo.

Durante a leitura, procure superar o estranhamento em relação ao português usado por Camões, perceber os sons dos versos e o ritmo. Não se preocupe com o sentido isolado de palavras desconhecidas; busque os sentidos globais de cada estrofe, com base nos conhecimentos que construiu sobre a obra. **#repertórioocultural**

Barões assinalados: varões (homens) ilustres, distintos.

Taprobana: denominação clássica para a região que hoje corresponde ao Sri Lanka, antigo Ceilão, cujo território esteve sob domínio português entre 1505 e 1658.

sublimaram: tornaram sublime, engrandeceram.

devastando: no português antigo, descobrindo, explorando.

valerosas: forma arcaica de *valorosas*.

sábio Grego: referência a Ulisses, herói grego da **Odisseia**, poema épico atribuído a Homero, um poeta grego do século VIII a.C.

Troiano: referência a Eneias, herói troiano da **Eneida**, poema épico de autoria de Virgílio, poeta romano do século I a.C.

Alexandro: referência a Alexandre Magno (ou Alexandre, o Grande), rei da Macedônia que viveu no século IV a.C. Foi o responsável por construir um dos maiores impérios da Antiguidade, o Império Macedônico.

Trajano: referência a Marco Úlpio Trajano, imperador romano que viveu no século I d.C. Foi o responsável por levar o Império Romano à sua maior extensão territorial.

Fragmento 1 – Canto I

As armas e os **Barões assinalados**
Que da Ocidental praia Lusitana
Por mares nunca de antes navegados
Passaram ainda além da **Taprobana**,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto **sublimaram**;

E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram **devastando**,
E aqueles que por obras **valerosas**
Se vão da lei da Morte libertando,
Cantando espalharei por toda parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.

Cessem do **sábio Grego** e do **Troiano**
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de **Alexandro** e de **Trajano**
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

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

Fragmento 2 – Canto IV

"A gente da cidade, aquele dia,
(Uns por amigos, outros por parentes,
Outros por ver somente) concorria,
Saüdosos na vista e descontentes
E nós, co a virtuosa companhia
De mil Religiosos diligentes,
Em procissão solene, a Deus orando,
Pera os **batéis** viemos caminhando.

"Em tão longo caminho e duvidoso
Por perdidos as gentes nos julgavam,
As mulheres cum choro piadoso
Os homens com suspiros que arrancavam.
Mães, Esposas, Irmãs, que o temeroso
Amor mais desconfia, acrecentavam
A desesperação e frio medo
De já nos não tornar a ver tão cedo.

[...]

«Mas um velho, de **aspeito venerando**,
Que ficava nas praias, entre a gente,
Postos em nós os olhos, meneando
Três vezes a cabeça, descontente,
A voz pesada um pouco alevantando,
Que nós no mar ouvimos claramente,
Cum saber só d'experiências feito,
Tais palavras tirou do **experto** peito:

"— Ó glória de mandar, ó vã cobiça
Desta vaidade a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atiça
Cüa aura popular, que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles experimentas!»
[...]
«Deixas criar às portas o inimigo,
Por ires buscar outro de tão longe,
Por quem se despovoe o Reino antigo,
Se enfraqueça e se vá deitando a longe;
Buscas o incerto e **incógnito** perigo
Por que a Fama te exalte e te lisonje
Chamando-te senhor, com larga cópia,
Da Índia, Pérsia, Arábia e de Etiópia.
[...]"

pera: forma arcaica de *para*.
batéis: plural de *batel*, embarcação menor que levava a tripulação dos navios para a praia, e vice-versa.
aspeito: forma arcaica de *aspecto*.
venerando: venerável, respeitável.
experto: experiente.
incógnito: desconhecido.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [199-]. p. 43, 77 e 78. CAMÕES, Canto I, estrofes 1 a 3; Canto IV, estrofes 88, 89, 94, 95 e 101. (Coleção Prestígio.)

Reúna-se agora com dois ou três colegas e discutam as questões a seguir.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Como foi para vocês a experiência de leitura dos versos de **Os Lusíadas**? Quais foram as dificuldades? O que fizeram para superá-las? Foi possível apreciar os versos, desfrutar o prazer estético que eles produzem? Expliquem.

2. Como dito anteriormente, a proposição é a parte das epopeias em que se declara o tema a ser tratado. Releiam o boxe **Os quatro planos** e expliquem de que forma esses planos de **Os Lusíadas** são anunciados na proposição (Fragmento 1)?

3. Releiam a segunda estrofe desse primeiro fragmento.

a. Nela, o narrador anuncia que espalhará "as memórias gloriosas" dos reis que "foram dilatando" a Fé e o Império. Que ideias os substantivos *Fé* e *Império* representam, nesse contexto?

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

b. Considerando que os portugueses se julgavam portadores da fé cristã, com a missão de levá-la a outros povos, expliquem por que o narrador se refere à Ásia e à África como "terras viciosas". Qual é o sentido do adjetivo *viciosas* nesse contexto?

4. Que comparações o narrador faz na terceira estrofe desse primeiro fragmento? O que essas comparações nos dizem sobre a imagem dos portugueses construída em **Os Lusíadas**?

5. Concentrem-se agora no segundo fragmento, o do Canto IV.

a. De que modo podemos perceber que quem narra essa passagem é Vasco da Gama?

b. Que versos nos mostram que o Velho do Restelo não era o único pessimista durante a partida das naus?

6. Segundo estudiosos da obra camoniana, o personagem Velho do Restelo representa não só parcelas mais conservadoras da sociedade, contrárias à modernidade, mas também setores que consideravam a expansão estrategicamente incorreta, pois deixava Portugal despovoado e sujeito a ataques de muçulmanos no norte da África. Que versos se referem a essa segunda ideia?

7. Para encarnar essas vozes contrárias às navegações, Camões escolheu um personagem específico – um ancião. Que palavras e expressões desse fragmento conferem dignidade e respeitabilidade à figura do velho?

ZOOM Luís Vaz de Camões

Luís Vaz de Camões nasceu em Lisboa, provavelmente em 1524. Pouco se sabe de sua infância e seus anos de formação. É certo que atuou como soldado em Ceuta e perdeu um olho em uma batalha. De volta à capital de Portugal, acredita-se que levava uma vida boêmia e turbulenta. Em 1552, chegou a ser preso por ter ferido outro homem durante uma briga; foi libertado no ano seguinte e logo partiu para a Índia em busca de fortuna.

Após vários anos no Oriente sem ter encontrado a riqueza, inicia sua viagem de regresso a Portugal em 1567. A essa altura, Camões já tem o manuscrito de **Os Lusíadas** praticamente completo.

A viagem é interrompida em Moçambique, onde o poeta permanece durante aproximadamente dois anos, vivendo em condições precárias. Ele aproveita esse tempo para revisar e finalizar sua obra e, em 1570, finalmente regressa a Lisboa.

Publica **Os Lusíadas** em 1572, com uma dedicatória a dom Sebastião, e no mesmo ano passa a receber uma tença (espécie de pensão vitalícia) em reconhecimento pelos serviços prestados na Índia e pela produção da epopeia.

Além de **Os Lusíadas**, Camões produziu peças de teatro e uma notável poesia lírica, mas essas outras obras só vieram a público após sua morte, que ocorreu provavelmente em 1580.



B. ROGER A PARTIR DE FRANÇOIS PASCAL SIMON GÉRARD - COLEÇÃO PARTICULAR

Luís Vaz de Camões, gravura feita por B. Roger, com base em François Pascal Simon Gérard. [*S. l.: S. d.*]

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

DIÁLOGOS Camões revisitado em poema de Sophia de Mello

Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004) foi uma das mais importantes poetas portuguesas do século XX. Além de diversos livros de poesia, publicou contos e narrativas infantis.

Nascida em uma família abastada da cidade do Porto, Sophia de Mello integrou um grupo denominado *católicos progressistas*, que, no final dos anos 1950, rompeu com o salazarismo – regime ditatorial de inspiração fascista que vigorou em Portugal de 1933 até 1974. Ao lado do marido, o advogado e jornalista Francisco José de Sousa Tavares, Sophia teve uma intensa militância contra o regime e, em 1975, após a redemocratização do país, foi eleita deputada constituinte.

O poema que você lerá faz parte do livro **Dual**, de 1972. O título do poema faz referência à *tença* – pensão vitalícia que Camões recebeu após ter publicado **Os Lusíadas** (releia o boxe ***ZOOM* Luís Vaz de Camões**, na página 152).

Relacione o poema à sua leitura de **Os Lusíadas**, à biografia do poeta e, por fim, ao momento em que o livro de Sophia de Mello foi lançado, ainda sob a ditadura salazarista.



LOUIS MONIER. ALL RIGHTS RESERVED 2024/ BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Sophia de Mello Breyner Andresen em 1988.

Camões e a tença

Irás ao **Paço**. Irás pedir que a tença
Seja paga na data combinada
Este país te mata lentamente
País que tu chamaste e não responde
País que tu nomeias e não nasce

Em tua perdição **se conjuraram**
Calúnias desamor inveja ardente
E sempre os inimigos **sobejaram**
A quem ousou seu ser inteiramente

E aqueles que invocaste não te viram
Porque estavam curvados e dobrados
Pela paciência cuja mão de cinza
Tinha apagado os olhos no seu rosto

Irás ao Paço irás pacientemente
Pois não te pedem canto mas [paciência

Este País te mata lentamente

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. Camões e a tença. *In*: ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Dual**. Ed. definitiva. Lisboa: Caminho, 2004. p. 72.

1. Como você estudou nesta seção, **Os Lusíadas** é um poema de exaltação a Portugal e a seu passado heroico, mas também contém críticas aos rumos do país.

a. Na primeira estrofe do poema "Camões e a tença", de que modo o eu lírico se refere a essa dualidade da obra de Camões?

b. Alguns verbos usados nessa primeira estrofe estão no presente: "País que tu chamaste e não responde / País que tu nomeias e não nasce". Em sua opinião, essas afirmações do eu lírico sobre Portugal referem-se apenas à época de Camões ou também ao contexto histórico em que o poema foi produzido? Explique sua resposta.

2. Na segunda estrofe, o eu lírico parece referir-se à biografia de Camões. Releia o boxe sobre a vida do poeta e explique essas referências.

3. Que sentido você atribui aos versos: "E sempre os inimigos sobejaram / A quem ousou seu ser inteiramente"?

4. No verso "Este país te mata lentamente", a quem o eu lírico se dirige? E qual é o sentido desse verso, considerando o diálogo do eu lírico com o passado e o presente de Portugal?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Paço: referência ao Paço da Ribeira, palácio real e residência oficial dos reis portugueses.

se conjuraram: do verbo *conjurar-se*; associar-se para determinado fim.

sobejaram: do verbo *sobejar*; sobrar, existir em quantidade excessiva.

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

Leitura e reflexão II: Olhares que se cruzam

MULTICULTURALISMO

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Em 1500, outra viagem portuguesa, a de Pedro Álvares Cabral, amplia o mapeamento de terras antes desconhecidas, chegando ao território que depois se configurará como Brasil. Quando os navegantes aqui aportaram, estima-se que as terras eram habitadas por centenas de povos indígenas, cada qual com a sua cultura, isto é, com um conjunto compartilhado de referências, incluindo uma língua e uma série de tradições, crenças, textos literários orais, saberes (relativos, por exemplo, ao manejo da floresta ou à caça) e concepções de mundo. Os primeiros contatos se deram com povos de matriz tupi, que ocupavam boa parte da costa (saiba mais no boxe ***ZOOM* O DNA dos tupiniquins**, na página 156).

Como terá sido esse encontro de culturas? Na seção anterior, você conheceu um pouco da visão de mundo dos portugueses daquela época ao ler fragmentos de **Os Lusíadas**. Agora, vai ampliar esse conhecimento lendo a carta do escrivão Pero Vaz de Caminha, que acompanhava Cabral.

E qual seria a perspectiva dos indígenas? Uma vez que esses povos não dominavam a tecnologia da escrita, não chegou até os nossos tempos um registro em palavras dos indígenas contemporâneos a Cabral. Contudo, eles tinham outros sistemas simbólicos para interpretar o encontro com os europeus – entre eles, é claro, a língua oral, que, de geração em geração, preservou e ressignificou essa experiência na memória dos povos originários.

Assim, conhecer a produção literária indígena contemporânea é uma forma de acessar essa memória coletiva. Após a carta de Caminha, você lerá o texto de um escritor indígena que também trata desse momento inaugural da formação do Brasil.

Texto 1 Carta de Pero Vaz de Caminha

Na seção anterior, vimos que **Os Lusíadas** representa em Portugal uma escola literária denominada Classicismo. A historiografia das escolas literárias no Brasil inicia-se com o chamado **Quinhentismo** – que, como o nome indica, refere-se à produção literária dos anos 1500.

O Quinhentismo engloba dois tipos de texto. De um lado, o que se convencionou chamar de **literatura catequética**, produzida por missionários jesuítas que vieram a estas terras com a intenção de catequizar os nativos. São exemplos dessa vertente o **Diálogo sobre a conversão do gentio** (c. 1558), do padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), em que dois irmãos portugueses conversam sobre a melhor forma de converter os indígenas. Também fazem parte da literatura catequética quinhentista os poemas e as peças teatrais do padre José de Anchieta (1534-1597) – sendo essas últimas uma forma de aproveitar a linguagem teatral para transmitir os conceitos da fé cristã.

A outra vertente do período é a chamada **literatura informacional** – textos produzidos com a intenção de produzir informações sobre o território recém-descoberto. São exemplos o **Tratado descritivo do Brasil** (1587), do empresário português Gabriel Soares de Sousa (1540-1591), e a própria carta de Pero Vaz de Caminha.

O escrivão Caminha fazia parte da tripulação da frota de Cabral e é ele que registrará, em uma carta a dom Manuel, rei de Portugal, o que os viajantes viram aqui. O texto não tem, portanto, compromisso com a estética literária, mas, sim, com a objetividade necessária a um relatório. Apesar disso, por ser o primeiro registro escrito sobre esse momento de nossa história, trazendo o olhar do outro sobre nossa origem, a carta é lida como a crônica desse momento e tomada como fonte de diálogo para outras criações da literatura e da arte brasileiras.

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

A carta

Pero Vaz de Caminha começou a redação da carta em 24 de abril e a concluiu em 1º de maio de 1500, data da partida de uma das naus da armada em direção a Portugal. Ela integra o programa Registo da Memória do Mundo, da Unesco, que preserva documentos de grande valor histórico para a humanidade.



ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, LISBOA

Página de manuscrito da carta de Pero Vaz de Caminha para o rei de Portugal, dom Manuel, datada de 1500.

Leia agora um trecho da carta que Pero Vaz de Caminha escreveu para o rei de Portugal.

Senhor:

Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.

[...]

E estando Afonso Lopes, nosso piloto, em um daqueles navios pequenos, por mandado do Capitão, por ser homem vivo e destro para isso, meteu-se logo no **esquife** a sondar o porto dentro; e tomou dois daqueles homens da terra, **mancebos** e de bons corpos, que estavam numa **almadia**. Um deles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com seus arcos e setas; mas de nada lhes serviram. Trouxe-os logo, já de noite, ao Capitão, em cuja nau foram recebidos com muito prazer e festa.

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem **estimam** de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber.

[...]

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma **alcatifa** por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a

esquife: barco pequeno, que serve a embarcações maiores.
mancebos: jovens.
almadia: canoa.
estimam: pensam em ou atentam para.
alcatifa: tapete grande.

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

ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Pero%20Vaz%20de%20Caminha%201500.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Converse com os colegas e o professor:

1. Como dissemos na abertura desta unidade, o pintor Oscar Pereira da Silva tomou a carta de Caminha como referência para produzir a tela **Desembarque de Cabral em Porto Seguro**. Que semelhanças e diferenças vocês observam em relação à descrição da cena feita na carta e na tela?
2. Como diz Caminha, à noite Afonso Lopes levou dois indígenas à caravela de Cabral. O que possivelmente a tripulação quis demonstrar aos indígenas pelo modo como se apresentou?
3. Releia a interpretação que Caminha faz do gesto de um dos indígenas de apontar para o colar do capitão. De que modo a visão de mundo dos portugueses pode ter influenciado essa interpretação? Considerem também quem é o destinatário da carta (o rei de Portugal).
4. Releiam este trecho:

> Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

   a. Que expressões demonstram uma avaliação da nudez indígena?

   b. O que o cronista revela sobre sua cultura ao apresentar o outro (o indígena), descrevendo-o dessa forma?

ZOOM O DNA dos tupiniquins

Em 2020, uma pesquisa conduzida por geneticistas brasileiros com indígenas residentes em Aracruz, no Espírito Santo, comprovou o que dizia a tradição oral do grupo: esses cerca de 2 500 indivíduos que se autodeclaram tupiniquins pertencem, de fato, à etnia que recepcionou os navegadores portugueses em 1500. Com essa descoberta, os Tupiniquim de Aracruz tornam-se, comprovadamente, ao lado dos tupinambás da Bahia e dos potiguaras da Paraíba, os únicos representantes vivos dos povos tupis que habitavam o litoral quando os europeus aportaram.

Para saber mais sobre esse assunto, leia a notícia "Os últimos Tupiniquim", publicada na revista **Pesquisa Fapesp** na mesma época em que os resultados da pesquisa foram divulgados. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/os-ultimos-tupiniquim/. Acesso em: 28 jan. 2024.

Aproveite para buscar informações mais recentes. Será que o mapeamento genético tem revelado mais detalhes interessantes sobre nossas origens?



DANILO FERRAZ/SECULT-ES

Ponto de memória. Aldeia Tupiniquim no município de Aracruz (ES), em 2016.

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

Texto 2 Fragmento de *Oré awé roiru'a ma*: todas as vezes que dissemos adeus

Mais de meio milênio após a carta de Caminha, as crescentes arte e literatura indígenas no Brasil permitem-nos ver o indígena em sua própria expressão, representação e recriação. O romance autobiográfico **Oré awé roiru'a ma**: todas as vezes que dissemos adeus, de Kaka Werá Jecupé (1964-), lançado em 1994, é o primeiro texto publicado individualmente por um autor indígena no Brasil.

Nele, o narrador em 1ª pessoa resgata suas memórias, transitando por diferentes culturas. Os pais de Kaka eram indígenas desaldeados (que viviam fora de uma aldeia), moradores do norte de Minas Gerais, e tiveram de migrar nos anos 1960 para São Paulo, onde passaram a viver perto de uma aldeia guarani nas margens da represa Billings, zona sul da cidade.

No trecho que você vai ler, o narrador conta seus primeiros anos na escola, nessa região, a expulsão sofrida pela tribo e a peregrinação que fizeram em seguida, até fixarem-se em outra aldeia guarani. O título do capítulo, "A busca da terra sem males", faz referência a um mito indígena compartilhado pelos guaranis e por outras culturas indígenas da América do Sul. Ele representa a busca por um lugar ou estado ideal, livre de sofrimento, doenças, morte e todas as formas de mal que afligem a humanidade.

A busca da terra sem males

Para mim o tempo passava da seguinte maneira: novos povos aldeavam-se próximo à escola. Por ali vilarejava-se de nordeste. Fui desvendado enquanto ia para a escola. Conhecendo aquela gente. Cada ano que passava aumentava um risquinho na minha gravatinha azul. Era assim que a civilização contava o tempo. E esse lugar que ao nascer-me era uma mancha verde distante da cidade, em alguns riscos de gravata (sete ou oito) fez minha aldeia virar uma mecha verde quase careca de um bairro que inchava. Na aldeia havia algo de podre exalando da represa. Um dia chegou um senhor com uns papéis na mão dizendo que o lugar onde morávamos era dele, doado por d. Pedro II.

[...]

Fomos expulsos. [...] Nessa parte do país a civilização é mais moderna. Lá no Norte ainda expulsa-se a bala. Aqui, com documentos do imperador. A sagrada trilha nos levou ao litoral, Aldeia de Peruíbe. [...] Morei entre seres cansados de busca. [...] Viviam desistidos de si. Sem música interior. [...] As trilhas nos levaram de volta à proximidade dos guaranis de São Paulo, dessa vez na aldeia Morro da Saudade [...].

[...]

Com o tempo, passei a andar pelas largas trilhas da cidade chamadas avenidas. Percorri suas florestas de aço e comi de seus frutos artificiais para descobrir os brasis. Nos asfaltos por onde andei, se plantando, nada dá. Provei do bom e provei do ruim. Conheci uma qualidade de caciques, que põem gravatas como na minha época de estudante e que, como dizia um antiquíssimo e histórico escrivão, andam deveras desavergonhados. Eles têm requintes na fala, vivem dela. E o jaguar no coração. (Sim, o jaguar que devora tudo que

ZOOM Kaka Werá



ARQUIVO PESSOAL

Kaka Werá em 2022.

Kaka Werá Jecupé é um escritor indígena de origem tapuia. É também ambientalista, conferencista e fundador do Instituto Arapoty, organização voltada para a difusão dos valores sagrados e éticos da cultura indígena. Escreveu diversos livros, entre os quais **Tupã Tenondé** (2001), **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio (2020) e **As fabulosas fábulas de Iauaretê** (2007).

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

seja contrário ao seu único olho, cego. O que grunhe ganância.) E acabei por descobrir que muitos deles eram a causa do extermínio de meu povo.

Repentinamente chegou na aldeia acompanhada de alguns parentes carajás a vó Meirê-Mekrangnotire. Veio de aldeia em aldeia guarani desde o Espírito Santo. Disse que sabia que estávamos em algumas dessas. Assustou-se com um pai desistido de si que encontrara, sem a saudável pintura do guerreiro sem armas. Chegou sabendo que a filha morrera:

— Conversei com ela no caminho da sua nova morada. Está bem. E vim aqui só pra te dizer isso. Nós não podemos apagar o sol que o criador pôs dentro de nós.

Eu sentia uma força grande nas suas palavras. Nunca a vira e parecia que nunca ficara sem sua presença.

Disse a mim e ao meu pai que nós tínhamos uma prova muito grande e que não compreendia por que se deixara abalar. O pai não tinha força nem para esconder a vergonha que estava de si:

— Cuidado, vão querer prender sua alma numa garrafa, está muito fraco — disse-lhe minha avó.

Eu via a claridade que pulsava de si.

— E você, ainda é um toquinho de pau. Nunca tenha medo. Vai aprender a viver entre os dentes da onça sem se machucar. Mas tenha sempre ao lado a orientação de um parente ancião.

Benzeu o pai. Rezou uma reza e um canto que eu nunca ouvira. Raspou minha cabeça. Pintou. Ficou uns dias. E foi-se.

— Meu lugar é longe do seu, mas estamos sempre próximos.

Ela havia vindo, ficado e partido tão rápido que nem dera tempo de sentir saudade ou ausência. Rumou para o sul. Seu nome tem a qualidade do espírito do beija-flor, e assim era.

Os dias passavam com os taquapús guaranis, instrumentos de mininos feitos de bambu, tocando ritmadamente no chão, entoando preces à Mãe Terra, visivelmente doente. As crianças também ficavam doentes com muita facilidade. Gwirá-Pepó curava com seu canto-reza o que podia.

Até que um dia terminei empunhando uma lança. Quando um senhor do vilarejo crescido à nossa volta ensinou ao pai que me semeara a tomar certo líquido que dizia anestesiar as feridas do espírito. Um líquido ardente que cicatrizava a dor que doía dentro. O pai, no início, passou a bebê-lo, mas depois, com as luas, o líquido é que lhe bebia. Liquidava-se. E o tempo fez com que sobre uma velha canoa de pesca seu corpo esquecido anoitecesse sob as últimas estrelas de sua vida. Sendo que a represa ainda lhe consentira a graça de trazê-lo esparramado com a manhã, dentro de um grosso e oleoso ritual. Foi a partir daí que empunhei a lança da revolta. Munido de flechas de ódio.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Oré awé roiru'a ma**: todas as vezes que dissemos adeus. São Paulo: Triom, 2002. p. 34-40.

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

Converse com os colegas e o professor:

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Considerando esse fragmento, por que você acha que o livro tem como subtítulo "todas as vezes que dissemos adeus"?
2. Que referência direta o texto faz à carta de Caminha?
3. Que inversão de pontos de vista o texto promove, ao parodiar a carta de Caminha? No livro de Kaka Werá, quem descobre o quê?

Paródia

É o uso de referências de uma obra (literária, teatral, musical etc.) em outra, que subverte a intenção da obra original a fim de obter efeitos de criticidade ou humor.

4. Como os personagens vó Meirê-Mekrangnotire e o pai representam dois modos diferentes de lidar com a identidade indígena?
5. O que mais você gostaria de destacar no texto? Explique sua escolha.

ZOOM O jaguar no coração

Releia este trecho, em que Kaka Werá fala sobre os caciques da cidade: "Eles têm requintes na fala, vivem dela. E o jaguar no coração". Pode-se estabelecer um diálogo entre esse trecho e outro importante texto dos 1500: o livro **Duas viagens ao Brasil**, publicado em 1557 pelo alemão Hans Staden (1525-1576). Em 1549, viajando pela segunda vez ao Brasil, Staden acabou prisioneiro dos tupinambás, que eram inimigos dos tupiniquins e dos portugueses, mas aliados dos franceses.

Quando o chefe Cunhambebe lhe oferece um pedaço de carne humana (a carne de um inimigo, que os indígenas consumiam em rituais, a fim de apropriar-se de sua coragem e suas forças), Staden recusa e o repreende, dizendo que comer os semelhantes é coisa de bichos. Cunhambebe responde, então: *Jau ware sche* – que, em uma tradução aproximada, seria "Sou um jaguar, isso está gostoso". A frase é um símbolo desse conflito cultural: Staden compara o indígena a um animal na intenção de ofendê-lo, mas este entende a comparação como um elogio.



HANS STADEN - BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

STADEN, Hans. **Captura de Hans Staden pelos tupinambás, nas proximidades do forte de Bertioga**. 1557. Xilogravura, 18,7 × 13,5 cm. Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. Universidade de São Paulo (SP).

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

DIÁLOGOS Os modernistas e o "descobrimento"

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

A identidade brasileira foi alvo de reflexão e questionamento em, principalmente, dois períodos da história da arte e da literatura no Brasil: o Romantismo, na primeira metade do século XIX, e o Modernismo, nas primeiras décadas do século XX. Você conhecerá mais sobre esses dois movimentos artísticos no próximo capítulo. Por enquanto, conheça duas produções modernistas e observe como elas dialogam com textos analisados neste capítulo – a carta de Caminha e a tela de Oscar Pereira da Silva.

Leia, primeiro, este poema de Oswald de Andrade (1890-1954).

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português

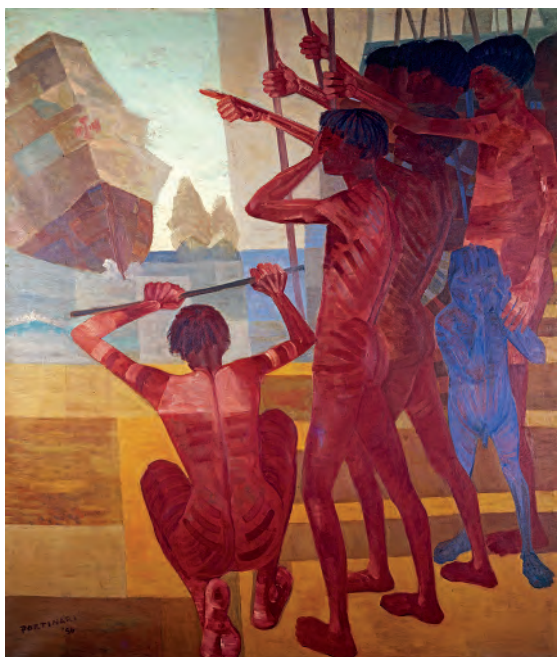
ANDRADE, Oswald de. **Cadernos de poesia do aluno Oswald (Poesias Reunidas)**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985. p. 173.

Converse com o professor e os colegas:

1. O título do poema é polissêmico, ou seja, tem mais de um sentido. Quais são eles?
2. O verbo *despir*, nos versos finais, também pode ser considerado polissêmico? Explique.
3. Que sentido geral você atribui ao poema?

Observe agora a tela **Descobrimento do Brasil** (1956), do pintor modernista Candido Portinari (1903-1962).

DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/ PROJETO PORTINARI - ACERVO DO BANCO CENTRAL DO BRASIL, BRASÍLIA



PORTINARI, Candido. **Descobrimento do Brasil**. 1956. Óleo sobre tela, 199 × 169 cm. Banco Central do Brasil, Brasília (DF).

Discutam estas questões:

4. Quanto ao ângulo e à composição da cena, qual é a principal diferença entre essa tela e a de Oscar Pereira da Silva, analisada na abertura desta unidade?
5. E quanto à representação dos indígenas, quais são as diferenças entre ambas as telas?
6. Considerem, agora, as duas obras em conjunto – o poema de Oswald de Andrade e a tela de Candido Portinari. Na opinião de vocês, qual é a contribuição que essas obras de arte dão para pensarmos a identidade brasileira na perspectiva do multiculturalismo? **#pensamentocrítico**

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

Produção: *Playlist* comentada

Você provavelmente já ouviu o samba "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso, famoso pela expressão "meu Brasil brasileiro". Essa canção tornou-se um símbolo do **ufanismo** brasileiro, isto é, de uma exaltação entusiasmada – alguns diriam até exagerada – das qualidades nacionais. Ela também apresentou o Brasil ao mundo nos anos 1940, quando integrou a trilha sonora da animação **Alô, Amigos**, dos estúdios Disney, na qual apareceu pela primeira vez o personagem Zé Carioca.

Assim como "Aquarela do Brasil", muitas outras canções expressam facetas de nossa identidade coletiva, contribuindo para mostrar, seja para nós mesmos, seja para o resto do mundo, o que significa ser brasileiro. Nesta produção, você vai se juntar a dois ou três colegas e produzir uma *playlist* comentada de canções que ajudem a pensar sobre nossa identidade nacional.

Conhecer o gênero e observar um modelo

1. Vocês provavelmente estão familiarizados com *playlists* – elas nada mais são do que uma seleção de músicas ou vídeos organizados segundo determinado critério (por exemplo, músicas para relaxar, para se exercitar etc.). A ***playlist* comentada** contém, além dessa seleção, comentários em áudio que a apresentam, explicam seus objetivos e critérios de organização e, ainda, trazem uma breve apreciação sobre cada canção. Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

2. As *playlists* comentadas podem circular como produções independentes ou integrar outros gêneros, como *vlogs* ou *podcasts*. O exemplo de *playlist* comentada que vamos analisar faz parte de um episódio do *podcast* **Escuta**, produzido pelo **Nexo Jornal**. O título do episódio já deixa claro qual foi o critério para selecionar as canções: "Música e protesto: as canções e os clamores das ruas".

3. O programa inicia-se com o relato do sucesso repentino alcançado, em 1967, pela canção "*Dancing in the street*", do grupo Martha and The Vandellas, quando foi associada a movimentos antirracistas nos Estados Unidos. Logo após esse breve relato, inicia-se a **apresentação da *playlist***. Observe como os apresentadores dizem quem são e explicam os critérios pelos quais as músicas foram selecionadas:

> *[Camilo Rocha – CR:]* Eu sou o Camilo Rocha.
>
> *[Guilherme Falcão – GF:]* E eu sou o Guilherme Falcão, e esse é o Escuta, o *podcast* de música do Nexo.
>
> *[CR:]* A história que abre o programa ilustra a forte e antiga relação que existe entre protesto, conscientização e música. Hoje a gente vai lembrar de alguns grandes momentos dessa parceria da canção com a reivindicação. [...]

ESCUTA: Música e protesto: as canções e os clamores das ruas. Apresentadores: Camilo Rocha e Guilherme Falcão. [*S. l.*]: **Nexo Jornal**, 26 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/podcast/2020/06/26/M%C3%BAsica-e-protesto-as-can%C3%A7%C3%B5es-e-os-clamores-das-ruas. Acesso em: 30 jan. 2024.

Contexto de produção

O quê: *playlist* comentada de canções.

Para quê: vivenciar uma prática colaborativa de curadoria e apreciação artística; compartilhar reflexões sobre como a música expressa aspectos de nossa identidade coletiva.

Para quem: público em geral.

Onde: em uma plataforma de *blogs* que permita *upload* de áudios e inserção de *links*.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP43

#Para curtir

Ouçam o episódio "Música e protesto: as canções e os clamores das ruas" na íntegra e prestem atenção ao uso que os locutores fazem de recursos da fala (pausas, ênfases, entonação).

O episódio está disponível em: https://www.nexojornal.com.br/podcast/2020/06/26/M%C3%BAsica-e-protesto-as-can%C3%A7%C3%B5es-e-os-clamores-das-ruas.

Outra referência que vale a pena consultar é o *podcast* **Conectados pela música**, produzido pela Rádio USP. Há *playlists* comentadas de canções sobre o mar, sobre beijos, sobre felicidade...

Confira a lista completa em: https://jornal.usp.br/series/conectados-pela-musica/. Acessos em: 19 set. 2024.

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

4. Camilo Rocha e Guilherme Falcão prosseguem apresentando e comentando canções de protesto. Observem como a canção brasileira "Sinal fechado" é incluída na *playlist*:

1. Primeiro, é feita uma **apresentação** da canção, que traz seu contexto histórico e político, além de informações sobre o compositor, a primeira exibição etc.

1

[GF:] E, na América Latina, as décadas de 1960 e 1970, tempos politicamente sombrios, também foram anos férteis pra músicas que abordavam a situação política, comumente de maneira indireta. É o caso de "Sinal fechado", apresentado em 6 de dezembro de 1969 pelo jovem compositor Paulinho da Viola na 5ª edição do Festival da Música Brasileira, com uma composição de violão dedilhado acompanhado por orquestra.

[Entra trecho da gravação original de 1969.]

[CR:] Paulinho da Viola foi o vencedor do festival, que realizava ali sua primeira edição depois da decretação do AI-5, o Ato Institucional nº 5, que marcou o começo do período mais fechado e violento da ditadura militar no Brasil. [...]

2. Por fim, é feito um **comentário apreciativo** sobre a canção, usando, entre outros recursos, **adjetivos** e **advérbios** para descrevê-la e avaliá-la: *arranjo minimalista*, *letra muito peculiar*.

2

[GF:] O arranjo minimalista de "Sinal fechado" e o jeito de cantar meio falado, meio melódico eram acompanhados por uma letra muito peculiar. Havia uma tensão no ar nesse diálogo de dois amigos que se encontravam aí na duração de uma mudança de semáforo. A letra parecia escrita em algum tipo de mensagem cifrada, como se houvesse um espaço que precisasse ser preenchido. [...]

ESCUTA: Música e protesto: as canções e os clamores das ruas. Apresentadores: Camilo Rocha e Guilherme Falcão. [*S. l.*]: **Nexo Jornal**, 26 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/podcast/2020/06/26/M%C3%BAsica-e-protesto-as-can%C3%A7%C3%B5es-e-os-clamores-das-ruas. Acesso em: 30 jan. 2024.

5. Como se nota por essa transcrição, a fala de Rocha e Falcão é bem linear, praticamente livre de hesitações, correções e outras marcas de oralidade. Isso ocorre porque esse *podcast* segue um roteiro detalhado, com textos predefinidos que são memorizados ou lidos pelos apresentadores.

6. O ritmo da fala de Rocha e Falcão é natural, nem lento nem acelerado demais, e eles usam pausas e ênfases para dar expressividade ao texto. Por exemplo, no final do trecho transcrito anteriormente, a palavra *espaço* é pronunciada de forma mais lenta e enfática, chamando atenção para a ideia da frase.

Planejar a *playlist* comentada

1. Pesquisem três canções que obedeçam ao critério estabelecido para a *playlist* – expressar facetas da identidade brasileira. Vocês podem começar com artistas, gêneros e canções que conheçam e apreciem, mas não deixem de considerar novas possibilidades.

2. Vejam algumas sugestões:

- "Fado tropical" (1973), de Chico Buarque.
- "Querellas do Brasil" (1978), de Mauricio Tapajós e Aldir Blanc.
- "Que país é esse" (1987), de Legião Urbana.
- "Brasil" (1988), de Cazuza.
- "História do Brasil" (1988), de Edson Gomes.

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

- "Haiti" (1993), de Caetano Veloso e Gilberto Gil.
- "Dois de junho" (2020), de Adriana Calcanhoto.

3. Levantem o máximo de informações possível sobre cada canção escolhida, incluindo seu contexto histórico, o ano em que ela foi composta, seu compositor, os intérpretes que a gravaram etc.

   Com base nesses dados, escrevam a **apresentação** da canção.

   Depois, escrevam um **comentário apreciativo** sobre ela. Usem modalizadores (revejam o **Capítulo 4**) para descrever a canção e manifestar as opiniões do grupo sobre ela. Lembrem-se de manter postura ética, respeitando a diversidade cultural e musical do país.

   Afinal, as *playlists* serão ouvidas por um público diverso, cujas preferências podem divergir das de vocês. **#culturadigital**

4. Organizem esses textos em um pequeno roteiro, indicando qual integrante do grupo falará cada parte. Por exemplo:
   - **Caio:** Apresentação da *playlist* + apresentação da primeira canção.
   - *Link* da primeira canção. (Os *links* devem ser procurados em uma plataforma de música ou vídeo.)
   - **Camila:** Comentário apreciativo sobre a primeira canção + apresentação da segunda canção.
   - *Link* da segunda canção.
   - **Valéria:** Comentário apreciativo sobre a segunda canção + apresentação da terceira canção.
   - *Link* da terceira canção.
   - **Caio:** Comentário apreciativo sobre a terceira canção + encerramento da *playlist* com agradecimentos ao ouvinte.

Gravar e publicar a *playlist* comentada

1. Ensaiem algumas vezes para acertar o ritmo da fala e a entonação.

2. Depois dos ensaios, baixem e abram um aplicativo para edição de áudio. A pessoa a quem cabe o primeiro item do roteiro (apresentação da *playlist* e da primeira canção) deve clicar no botão "Gravar" e falar sua parte. Ao finalizar, a pessoa clica no botão "Parar" e salva o arquivo no formato .wav.

3. Os outros integrantes do grupo devem prosseguir gravando suas partes, de acordo com o roteiro. Lembrem-se de que vocês podem gravar os áudios quantas vezes quiserem, até ficarem satisfeitos com os resultados.

4. Avaliem a possibilidade de publicar a *playlist* no *site* ou *blog* da escola ou da turma. Se isso não for possível, criem uma conta em uma plataforma de *blogs* que permita o *upload* de áudios e a incorporação (*embed*) de *links*. Façam o *upload* do primeiro áudio; em seguida, insiram o *link* da primeira canção, e assim por diante, até finalizarem a sequência prevista no roteiro.

5. Pronto! A *playlist* comentada do grupo está pronta para ser compartilhada com os colegas de turma e com quem mais vocês quiserem. Divulguem-na nas redes sociais e acompanhem as curtidas e os comentários do público.

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

CAPÍTULO 6

Brasileiros constroem sua identidade

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52

No final do capítulo anterior, você analisou duas obras criadas por artistas do Modernismo brasileiro – o poema "Erro de português", de Oswald de Andrade, e a tela **Descobrimento do Brasil**, de Candido Portinari. Neste capítulo, vamos avançar na exploração desse movimento cultural e da construção identitária que ele propõe. Para tanto, vamos conhecer o romance **Macunaíma**, considerado por alguns especialistas a obra mais importante do Modernismo.

Os resultados das leituras de vocês serão divulgados em *podcasts* literários ao final da unidade. Antes, porém, temos uma importante missão: conhecer pioneiros da literatura afro-brasileira, pela qual negros e negras brasileiros expressam suas vivências e identidade.

Leitura e reflexão I: A brasilidade em *Macunaíma*

OBJETO DIGITAL
Infográfico: As vanguardas artísticas europeias

Os textos que você encontrará nesta primeira seção de leitura foram concebidos entre as décadas de 1920 e 1930, um momento de intensa efervescência cultural no Brasil. O país – em especial a cidade de São Paulo – começava a experimentar um novo ritmo de vida, urbano e industrial.

Na Europa, continente que vivenciava a modernidade havia mais tempo, vanguardas artísticas como o futurismo e o cubismo acompanhavam o passo dos tempos, ao propor uma estética marcada pela velocidade e pela simultaneidade. No Brasil, porém, as artes seguiam presas a tradições da colônia e do Império.



Capa do catálogo da exposição da Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922.

Na pintura, predominava o **academicismo** – um estilo caracterizado pelo rigor formal e pela preferência por temas históricos ou religiosos, do qual você observou um exemplo na abertura desta unidade: a tela de Oscar Pereira da Silva. Já na literatura estava em voga o **Parnasianismo**, que propunha uma beleza estética baseada no equilíbrio e na correção, rejeitando, por exemplo, a linguagem popular ou coloquial.

Um grupo de artistas e intelectuais incomodava-se, então, com o que julgavam um descompasso entre o Brasil que se modernizava nos processos produtivos, nos transportes e nas comunicações e a cultura que seguia atrelada a padrões do passado. Para marcar sua posição, eles organizaram um evento que revolucionaria a vida cultural do país – a Semana de Arte Moderna, ocorrida de 13 a 17 de fevereiro de 1922. Reunindo literatura, pintura, escultura, dança e música, a Semana satirizava os tradicionalistas e propunha uma renovação geral nas artes.

A Semana de Arte Moderna causou espanto e indignação em boa parte do público, mas serviu para divulgar as propostas modernistas, que seriam desenvolvidas nos anos seguintes.

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

Em 1924, o paulistano Oswald de Andrade (1890-1954), um dos idealizadores do evento, publicou o **Manifesto da Poesia Pau-Brasil** defendendo a estética literária modernista, que exaltava os temas e a linguagem legitimamente brasileiros. Leia um trecho a seguir:

> A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos. [...]
>
> [...]
>
> A língua sem **arcaísmos**, sem erudição. Natural e **neológica**. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 59 e 61. (Obras completas de Oswald de Andrade.)

arcaísmos: palavra ou construção que deixou de ser usada em uma língua; por exemplo, *vosmecê* (no lugar de *você*) é um arcaísmo do português brasileiro.

neológica: relativa à neologia, à criação de palavras na língua.

ZOOM Tarsila do Amaral e o Grupo dos Cinco

Nascida em uma rica família de fazendeiros do interior paulista, Tarsila do Amaral (1886-1973) desde cedo revelou talento para o desenho. Em 1917, estuda artes visuais com o pintor Pedro Alexandrino (1856-1942) e, depois, com o pintor alemão George Elpons (1865-1939), que a introduz a técnicas não acadêmicas. Nessa época conhece Anita Malfatti (1889-1964), que havia se formado na Alemanha e se interessava pelo Expressionismo, um dos estilos modernos europeus.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO

Tarsila do Amaral em 1926.

Em 1920, Tarsila também vai estudar na Europa: muda-se para Paris, onde tem os primeiros contatos com a arte moderna e a produção dos futuristas e dos dadaístas. Tarsila volta ao Brasil em junho de 1922 e, portanto, não participa da Semana de Arte Moderna.

No entanto, logo conhece os escritores Oswald de Andrade (com quem se casaria em 1926), Mário de Andrade e Menotti del Picchia (1892-1988), além de reaproximar-se de Anita Malfatti. Juntos, eles formariam o chamado **Grupo dos Cinco**, de grande influência no Modernismo brasileiro.

Em 11 de janeiro de 1928, Tarsila, que já havia produzido várias telas famosas, como **A negra** e **Carnaval em Madureira**, deu ao marido Oswald de Andrade um quadro de presente de aniversário. Impressionado com a tela, Oswald mostrou-a no mesmo dia ao amigo e escritor Raul Bopp. Os dois ficaram contemplando aquela figura enigmática, com o pé enorme e a cabeça pequena, próxima do Sol, e viram ali "um selvagem, uma coisa do mato", como contaria Tarsila depois.

A pintora resolveu, então, dar à figura um nome "selvagem"; consultou um antigo dicionário de tupi e ali encontrou as palavras *aba* e *poru*, "homem que come gente". Assim foi batizada aquela que se tornaria uma das mais famosas e valorizadas obras de arte brasileiras, **Abaporu**. A tela teria sido, também, uma das principais inspirações para a criação do movimento antropofágico, sobre o qual você lerá a seguir.



© TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS. FOTO: ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DE ARTE LATINO-AMERICANA DE BUENOS AIRES, BUENOS AIRES

AMARAL, Tarsila do. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela, 85 × 73 cm. Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (Malba), Argentina.

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

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Representatividade na literatura contemporânea

Em 1928, quatro anos depois do **Manifesto da Poesia Pau-Brasil**, Oswald lança o **Manifesto Antropófago**, no qual criticava a cultura europeizada e a hipocrisia moral da elite brasileira. Oswald e os outros proponentes da Antropofagia defendiam produzir arte e literatura com características genuinamente nacionais. Para tanto, os artistas brasileiros deveriam deixar de enaltecer as tradições europeias e, em vez disso, orgulhar-se de suas raízes "primitivas", assimilando, "devorando" elementos de outras culturas – como faziam alguns dos povos originários, que consumiam ritualisticamente a carne de inimigos para absorver suas forças.

É nesse contexto histórico, em que a identidade do Brasil moderno é alvo de intensa discussão, que surgem os textos que você conhecerá – **Raízes do Brasil**, de Sérgio Buarque de Holanda, e **Macunaíma**, de Mário de Andrade.

Texto 1 Fragmento de livro sobre o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda

O jornalista e historiador paulistano Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) foi um dos chamados **intérpretes do Brasil** da geração de 1930. São autores que, em uma época em que os primeiros cursos superiores de Sociologia começavam a ser implantados no país, buscaram compreender a sociedade brasileira – como ela havia se formado, quais as razões de suas fragilidades e como essas poderiam ser superadas. Além de Sérgio Buarque, pertencem a essa geração pioneira Gilberto Freyre (1900-1987), autor de **Casa-grande & senzala** (1933), e Caio Prado Junior (1907-1990), autor de **Formação do Brasil contemporâneo** (1942), entre outros.

O texto a seguir faz parte de um livro que apresenta a trajetória do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda. O trecho que você lerá se refere à obra mais conhecida do autor, **Raízes do Brasil**, de 1936.

Enquanto lê, faça no caderno um **glossário** definindo as seguintes noções discutidas pelo autor e explicadas no texto:

Registre em seu caderno

Glossário a ser produzido durante a leitura do texto "Homem cordial"

Noções discutidas por Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*
Homem cordial:
Estado patrimonialista:

MODELO MODELO

Você também pode consultar outras fontes que ajudem a compreender essas noções do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda. Nesse caso, observe se elas trazem citações e referências bibliográficas e se são ligadas a instituições e veículos confiáveis. Para a redação dos itens, tome como referência os itens de glossário desta obra ou as definições dos boxes conceituais.

Homem cordial

O mais influente conceito presente em **Raízes do Brasil** é o de "homem cordial": uma característica que, sob influência da herança portuguesa, seria característica dos brasileiros. "A **lhaneza** no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão **gabadas** por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro" (Holanda, 1997, p. 146). [...]

lhaneza: amabilidade.
gabadas: elogiadas.

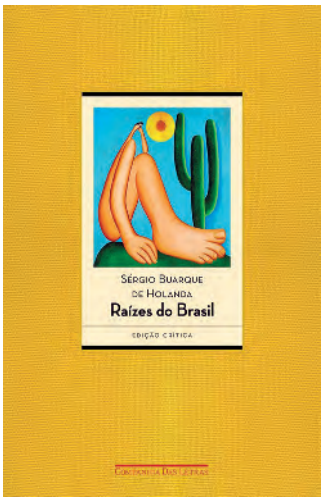
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Mas devemos ter cuidado, em primeiro lugar, ao buscarmos definir essa cordialidade. "Cordial", da forma como Sérgio Buarque recria o termo, não significa educado, afável, gentil, polido. Essa foi uma das interpretações iniciais desse conceito [...], mas que o próprio Buarque desautorizou. Segundo o autor, ele utilizava o termo "em seu sentido exato e estritamente **etimológico**" [...]. Pois, em **Raízes do Brasil**, o termo "cordial" recupera a origem latina do adjetivo, em que *cordialis* significa "que vem do coração" ou "relativo ao coração". Com isso, Sérgio Buarque não desejava salientar a amabilidade, mas destacar a influência das paixões, dos sentimentos, do agir a partir de um "fundo emotivo extremamente rico e transbordante" (Holanda, 1997, p. 147), que seria típico do brasileiro.

[...] A cordialidade do brasileiro não seria algo a ser necessariamente louvado, afirmava Buarque, porque definiria, em primeiro lugar, uma dificuldade do "brasileiro típico" em estabelecer relações interpessoais. Isso significa que, penetrando a própria estrutura social do Brasil, a cordialidade implicaria em redução da racionalidade, necessária à construção de estruturas e associações públicas. Por quê? Porque se o brasileiro não consegue separar o público do privado, não consegue diferenciar Estado e família, as instituições públicas acabarão por interpretarem mal, ou desrespeitarem, o bem comum; se tal cordialidade também participa da administração pública, significa que os agentes confundirão questões públicas e privadas. O Estado passa a ser, então, uma extensão da família, e os interesses particulares estarão, *cordialmente*, misturados às questões públicas. Essa é a definição, aliás, de Estado patrimonialista, que seria uma das características do Brasil. [...]

FONTOURA, Antonio. **Clássicos da história**: Sérgio Buarque de Holanda. Curitiba: Contentus, 2020. p. 25-26.

etimológico: referente à etimologia, o estudo da origem das palavras.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **Raízes do Brasil**, de Sérgio Buarque de Holanda. Edição crítica. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Sérgio Buarque e o Modernismo

A reprodução de **Abaporu** que aparece na capa desta edição de **Raízes do Brasil** mostra a forte ligação do autor com o Modernismo. Apesar de não ter participado diretamente da Semana de 22, Sérgio Buarque colaborou na revista modernista **Klaxon** e trocou correspondência frequente com Mário de Andrade, tendo ajudado a divulgar as ideias dos modernistas paulistas no Rio de Janeiro, onde morava.

Agora, com seu glossário em mãos, reúna-se com um colega e discutam as seguintes questões:

1. De acordo com esse texto, como seria um Estado eficiente, funcional?
2. Por que o Estado patrimonialista não é, portanto, eficiente?
3. **Raízes do Brasil** foi publicado pela primeira vez, como dito, em 1936.
   - **a.** Desde então, o Estado brasileiro sofreu inúmeras modernizações, das quais são exemplos a Lei de Improbidade Administrativa, de 1992, e a Lei de Responsabilidade Fiscal, em 2000. O que vocês sabem sobre essas leis? De que modo elas têm ajudado e podem continuar ajudando a combater a tradição patrimonialista na administração pública? Se necessário, pesquisem para responder à questão.
   - **b.** Apesar dos avanços no combate ao patrimonialismo, pode-se dizer que ainda não há a separação ideal entre público e privado no Estado brasileiro. Que sinais disso vocês observam no dia a dia? Pensem em exemplos de atitudes patrimonialistas tanto da parte dos agentes públicos como da parte de cidadãos que tentam obter vantagens ilicitamente.

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

LASAR SEGALL, 1889 VILNA - 1957 - COLEÇÃO DE ARTES VISUAIS DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



SEGALL, Lasar. **Retrato de Mário de Andrade**. 1927. Óleo sobre tela, 72 × 60 cm. Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), São Paulo (SP).

Texto 2 Fragmento de *Macunaíma*

Quando **Macunaíma** foi publicado, em 1928, o paulistano Mário de Andrade (1893-1945) já havia lançado algumas coletâneas de poemas, além de ter sido um dos principais articuladores da Semana de 22. Ao longo daquela década, ele empreendeu viagens pela Amazônia, por estados do Nordeste e por Minas Gerais, pesquisando manifestações da cultura popular, principalmente ritmos musicais, festas populares e a literatura oral.

Esses estudos foram aproveitados na elaboração de **Macunaíma**, um livro rico na citação de ditos populares, "causos", lendas e explicações míticas para fatos e costumes. Um elemento folclórico em particular foi decisivo para a criação do romance – a lenda de Makunaíma, que Mário conheceu em uma obra do antropólogo alemão Theodor Koch-Grünberg (1872-1924).

Investigando os mitos dos povos Taulipang e Arekuná, na região fronteiriça entre Brasil, Venezuela e Guiana, Koch-Grünberg ouviu o mito de Makunaíma, um personagem com poderes sobrenaturais, capaz de transformar peixes em pedras e de mudar casas de lugar, mas ao mesmo tempo dotado de características bem humanas, como a preguiça, a luxúria e a esperteza. A descoberta desse personagem foi a inspiração primordial para o livro, cuja primeira versão Mário escreveu de uma vez só e em poucos dias.

#Para curtir

Por onde anda Makunaíma?

Lançado em 2020, o documentário **Por onde anda Makunaíma?**, dirigido por Rodrigo Séllos, combina depoimentos em diferentes línguas, imagens aéreas de aldeias indígenas e de grandes cidades, vídeos antigos etc. para compreender as múltiplas facetas desse personagem e, consequentemente, o multiculturalismo brasileiro. A produção resgata o mito de Makunaíma registrado por Koch-Grünberg, segundo o qual o herói teria nascido no Monte Roraima, e fala de obras que dialogam com ele, como o livro de Mário de Andrade, o filme **Macunaíma** (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, a peça homônima (1978) de Antunes Filho, entre outras.

Assista ao *trailer* do documentário.

POR ONDE anda Makunaíma?. *Trailer* oficial, 30 jul. 2021. 1 vídeo (2 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5EbVOXLGAI. Acesso em: 3 jul. 2024.



BOULEVARD FILMES E PLATÔ FILMES

Cena do documentário **Por onde anda Makunaíma?** (2020).

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

O conflito que move a narrativa em **Macunaíma** é a busca da muiraquitã – um amuleto dado ao herói por Ci, a Mãe do Mato, com quem ele tem um relacionamento amoroso. Após perder o filho que conceberam, Ci sobe ao céu e se transforma em uma estrela, não sem antes entregar o amuleto a Macunaíma. Este leva a pedra verde no lábio inferior, mas acaba perdendo-a em uma luta com a boiuna Capei – outro personagem do folclore indígena, uma cobra gigantesca que mora no fundo dos rios. Macunaíma descobre, mais tarde, que a muiraquitã foi engolida por uma tartaruga, pescada por um mariscador e vendida a um "regatão" (comerciante) peruano chamado Venceslau Pietro Pietra.

Macunaíma – que já havia deixado sua terra natal, a aldeia da tribo Tapanhumas, após a morte da mãe – parte então na companhia de seus irmãos, Jiguê e Maanape, rumo a São Paulo, onde Venceslau Pietro Pietra mora em uma mansão. Em meio a uma série de aventuras cômicas e surreais, Macunaíma descobre que Venceslau é, na verdade, Piaimã, o gigante comedor de gente; tenta negociar com ele a devolução da muiraquitã, mas, sem obter sucesso, pede a uma feiticeira que use seus poderes mágicos para dar uma "sova" (surra) no gigante.

O fragmento que você lerá acontece depois do episódio da sova. Macunaíma e seus irmãos, ainda em busca do amuleto, estão vivendo em uma pensão e tentando economizar o pouco dinheiro que lhes resta.

Leia o fragmento e tente responder à seguinte pergunta:

De que modo o **patrimonialismo**, ou seja, a confusão entre o público e o privado na organização política e social brasileira, conforme apontado por Sérgio Buarque de Holanda, transparece na conduta de Macunaíma e seus irmãos?

Teque-teque, chupinzão e a injustiça dos homens

No outro dia Macunaíma acordou febrento. Tinha mesmo delirado a noite inteira e sonhado com navio.

— Isso é viagem por mar, falou a dona da pensão.

Macunaíma agradeceu e de tão satisfeito virou logo Jiguê na máquina telefone pra insultar a mãe de Venceslau Pietro Pietra. Mas a sombra telefonista avisou que não **secundavam**. Macunaíma achou aquilo esquisito e quis se levantar pra ir saber o que era. Porém sentia um calorão coçado no corpo todo e uma moleza de água. Murmurou:

— Ai... que preguiça...

Virou a cara pro canto e principiou falando bocagens. Quando os manos vieram saber o que era, era sarampão. Maanape logo foi buscar o famoso Bento curandeiro em Beberibe que curava com alma de índio e a água de pote. Bento deu uma aguinha e fez reza cantada. Numa semana o herói já estava descascando. Então se levantou e foi saber o que tinha sucedido pro gigante.

Não tinha ninguém no palácio e a copeira do vizinho contou que Piaimã com toda a família fora na Europa descansar da sova. Macunaíma perdeu todo o requebrado e se contrariou bem. Brincou com a copeira muito **aluado** e voltou macambúzio pra pensão. Maanape e Jiguê encontraram o herói na porta da rua e perguntaram pra ele:

— Quem matou seu cachorrinho, meus cuidados?

secundavam: respondiam.
aluado: distraído; mal-humorado.

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

Leprosário de Guapira: instituição que, no começo do século XX, atendia doentes de lepra (hanseníase) na zona norte da cidade de São Paulo.

maçada: transtorno, situação adversa.

Cantareira: serra da Cantareira, região arborizada e de clima agradável na área metropolitana de São Paulo.

cotruco: vendedor ambulante.

marupiara: aquele que está feliz porque teve sorte.

tacurus: formigueiros, cupinzeiros.

teque-teque: outra denominação para vendedor ambulante.

aca: mau cheiro.

Então Macunaíma contou o sucedido e principiou chorando. Os manos ficaram bem tristes de ver o herói assim e levaram ele visitar o **Leprosário de Guapira**, porém Macunaíma estava muito contrariado e o passeio não teve graça nenhuma. Quando chegaram na pensão era noitinha e todos já estavam desesperados. [...] Então puderam pensamentear.

— Pois é, meus cuidados, você andou lerdeando, cozinhando galo, cozinhando galo, o gigante é que não havia de esperar, foi-se. Agora aguente a **maçada**!

Nisto Jiguê bateu na cabeça e exclamou:

— Achei!

Os manos levaram um susto. Então Jiguê lembrou que eles podiam ir na Europa também, atrás da muiraquitã. Dinheiro, inda sobravam quarenta contos do cacau vendido. Macunaíma aprovou logo porém Maanape que era feiticeiro imaginou imaginou e concluiu:

— Tem coisa milhor.

— Pois então desembuche!

— Macunaíma finge de pianista, arranja uma pensão do Governo e vai sozinho.

— Mas pra que tanta complicação si a gente possui dinheiro à beça e os manos podem me ajudar na Europa!

— Você tem cada uma que até parece duas! Poder a gente pode sim porém mano seguindo com arame do Governo não é milhor? É. Pois então!

Macunaíma estava refletindo e de repente bateu na testa:

— Achei!

Os manos levaram um susto.

— Que foi!

— Pois então finjo de pintor que é mais bonito!

Foi buscar a máquina óculos de tartaruga um gramofoninho meias de golfe luvas e ficou parecido com pintor.

No outro dia pra esperar a nomeação matou o tempo fazendo pinturas. Assim: Agarrou num romance de Eça de Queiroz e foi na **Cantareira** passear. Então passou perto dele um **cotruco** andarengo muito **marupiara** porque possuía folhinha de pica-pau. Macunaíma deitado de bruços divertia-se amassando os **tacurus** das formigas tapipitingas. O **teque-teque** saudou:

— Bom-dia, conhecido, como le vai, muito obrigado, bem. Trabalhando, não?

— Quem não trabuca não manduca.

— É mesmo. Bom, té-loguinho.

E passou. Légua e meia adiante topou com um micura e lembrou de trabucar também um bocado. Pegou no gambazinho, fez ele engolir dez pratas de dois milréis e voltou com o bicho debaixo do braço. Chegando perto de Macunaíma mascateou:

— Bom-dia, conhecido, como le vai, muito obrigado, bem. Si você quer te vendo meu micura.

— Que que vou fazer com um bicho tão pixento! Macunaíma secundou botando a mão no nariz.

— Tem **aca** mas é coisa muito boa! Quando faz necessidade só prata que sai! Vendo barato pra você!

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

— Deixe de conversa, turco! Onde que se viu micura assim!

Então o teque-teque apertou a barriga do gambá e o bicho **desistiu** as dez pratinhas.

— Está vendo! Faz necessidade é prata só! Ajuntando a gente fica riquíssimo! Barato pra você!

— Quanto que custa?

— Quatrocentos contos.

— Não posso comprar, só tenho trinta.

— Pois então pra ficar freguês deixo por trinta contos pra você!

Macunaíma desabotoou as calças e por debaixo da camisa tirou o cinto que carregava dinheiro. Porém só tinha a **letra** de quarenta contos e seis fichas do Cassino de Copacabana. Deu a letra e teve vergonha de receber o troco. Até inda deu as fichas de **inhapa** e agradeceu a bondade do teque-teque.

Nem bem o mascate **sovertera** entre as sapupiras guarubas e parinaris do mato que já o micura quis fazer necessidade outra feita. O herói arredondou o bolso aparando e a porcaria caiu toda ali. Então Macunaíma percebeu o logro e abriu numa gritaria desgraçada, caminho da pensão. [...]

Os manos inda não tinham voltado da maloca do Governo e a patroa veio no quarto pra consolar Macunaíma [...]. Quando os manos chegaram toda a gente se sarapantou porque eles tinham cinco metros de altura. Não vê que o Governo estava com mil vezes mil pintores já encaminhados pra mandar na pensão da Europa e Macunaíma ser nomeado era mas só no dia de São Nunca. Ficava muito longe. O invento tinha **favado** e os manos ficaram compridos por causa do desaponto. Quando enxergaram o mano chorando, se assustaram bem e quiseram saber a causa. E como esqueceram o desaponto voltaram pro tamanho de dantes, Maanape já velhinho e Jiguê na força do homem.

O herói fazia:

— Ihihih! Teque-teque me embromou! Ihihih! Comprei micura dele, quarenta contos me custou!

Então os irmãos se descabelaram. Agora não era possível mais irem na Europa não, porque possuíam só a noite e o dia. Levaram na **prantina** enquanto o herói esfregava o ólio de andiroba no corpo pros mosquitos não amolarem e adormecia bem.

No outro dia amanheceu fazendo um calorão temível e Macunaíma suava que mais suava dum lado pra outro enraivecido com a injustiça do Governo. Quis sair pra espairecer porém aquela roupa tanta aumentando o calor... Teve mais raiva. Teve raiva por demais e maliciou que ia ficar com o butecaiana que é doença da raiva. Então exclamou:

— Ara! Ande eu quente, ria-se a gente!

Tirou as calças pra refrescar e pisou em cima. A raiva se acalmou no sufragante e até que muito satisfeito Macunaíma falou pros manos:

— Paciência, manos! não! não vou na Europa não. Sou americano e meu lugar é na América. A civilização europeia na certa esculhamba a inteireza do nosso caráter.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. São Paulo: Ubu, 2017. p. 134-139.

desistiu: defecou.

letra: documento usado no comércio que pode ser trocado por dinheiro.

inhapa: gorjeta.

sovertera: desaparecera.

favado: que deu errado, não teve êxito.

prantina: choradeira.

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

Macunaíma, uma rapsódia

A obra **Macunaíma** é apresentada ao leitor como uma **rapsódia** – termo que, na Grécia antiga, designava os poemas épicos declamados pelos rapsodos, recitadores profissionais responsáveis por passar adiante a tradição literária oral. Na cultura brasileira, uma rapsódia bem conhecida é o bumba meu boi, festividade tradicional do Maranhão e outros estados nordestinos na qual se conta uma história dramática por meio de poesia oral, dança e música.

O bumba meu boi, aliás, foi detalhadamente estudado por Mário de Andrade, que lhe deu lugar de destaque em seu ensaio "As danças dramáticas do Brasil" (1944). Para o escritor, o boi era "o bicho nacional por excelência", pois estava presente em danças e canções populares de norte a sul do país.

Festejos do bumba meu boi em São Luís, Maranhão, em 2022.



ERICA CATARINA PONTES/SHUTTERSTOCK

Alguns críticos acreditam que a estrutura dramática do bumba meu boi, formada por um agrupamento de episódios independentes, influenciou a estrutura de **Macunaíma**. Afinal, no romance também há uma série de anedotas, lendas e episódios secundários que se ligam ao enredo central.

A natureza rapsódica de **Macunaíma** fica ainda mais evidente em seu epílogo, quando o narrador finalmente revela sua identidade. Ele é um cantador que, acompanhado de uma "violinha", bota "a boca no mundo cantando na fala impura as frases e os casos de Macunaíma, herói de nossa gente".

Linguagens em integração

Conheça mais sobre as contribuições de Mário de Andrade para o estudo das manifestações culturais brasileiras, principalmente as musicais, no Tema 7 de seu livro de Arte.

Agora, junte-se a dois ou três colegas e discutam as seguintes questões. Tomem notas de suas conclusões no caderno.

1. Como foi a experiência de ler um fragmento do romance modernista? Houve dificuldades? Vocês acharam as aventuras de Macunaíma divertidas? O que mais lhes chamou a atenção no texto? **#fruiçãoestética**
2. Resumam o que acontece no trecho lido.
3. De que modo percebemos, afinal, o patrimonialismo na conduta de Macunaíma e seus irmãos nesse fragmento?
4. O humor (às vezes com contornos chocantes) é um importante recurso na construção do romance **Macunaíma**. Releiam o oitavo parágrafo do fragmento e expliquem como se produz um efeito humorístico nesse trecho.
5. Considerem o trecho que vai desde o momento em que Macunaíma encontra o vendedor ambulante na serra da Cantareira até o momento em que ele percebe que caiu em um golpe.
   - **a.** Que características da personalidade de Macunaíma percebemos nesse trecho?
   - **b.** Vocês diriam que essas características contrastam ou combinam com as reveladas no trecho anterior, quando ele conversa com os irmãos na pensão? Expliquem.

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

6. O subtítulo de **Macunaíma** é "o herói sem nenhum caráter". No primeiro prefácio da obra, Mário de Andrade diz que, depois de pesquisar muito "a entidade nacional dos brasileiros", chegou à conclusão de que "o brasileiro não tem caráter". Mais adiante, explica o que quer dizer com isso:

> (O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional. Os franceses têm caráter e assim os iorubás e os mexicanos. [...].) Brasileiro (não). Está que nem o rapaz de vinte anos: a gente mais ou menos pode perceber tendências gerais, mas ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma.
>
> ANDRADE, Mário. Prefácio inédito escrito imediatamente depois da primeira versão, 1926. *In*: ANDRADE, Mário. **Macunaíma**. São Paulo: Ubu, 2017. p. 211.

a. De que modo essa imaturidade do caráter brasileiro, ou essa oscilação entre características ainda não definidas, transparece no personagem Macunaíma?

b. Releiam a última fala de Macunaíma. Considerando o resto do fragmento e esse trecho do prefácio, vocês diriam que a fala do personagem é irônica? Por quê?

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

#Para curtir

Macunaíma, o filme

A adaptação cinematográfica de **Macunaíma** foi feita em 1969 pelo cineasta Joaquim Pedro de Andrade, expoente do Cinema Novo – vertente do cinema brasileiro surgida a partir dos anos 1950 com filmes de fundo político. Feito em plena ditadura civil-militar e transpondo a história de Mário de Andrade para o Brasil da época (inclusive transformando a personagem Ci em uma guerrilheira), o filme teve vários problemas com a censura e só foi totalmente liberado, sem cortes, em 1985. Foi um sucesso de bilheteria, com 2 milhões de espectadores.

Assistir a **Macunaíma** na atualidade é fazer uma viagem no tempo e na cultura brasileira. A estética do filme pode provocar certo estranhamento para um jovem do século XXI como você, mas vale a pena por sua ousadia transgressora e pelas atuações memoráveis de Grande Otelo, Paulo José e Dina Sfat, entre outros.



ARCHIVES DU 7EME ART/PHOTO12/AFP

Cena do filme **Macunaíma** (Brasil, 1969), produzido e dirigido pelo cineasta Joaquim Pedro de Andrade. Joana Fomm, Rodolfo Arena e Grande Otelo interpretam Sofará, Maanape e Macunaíma, respectivamente.

DIÁLOGOS *Iracema* e *Macunaíma* – duas faces da identidade nacional

OBJETO DIGITAL
Infográfico: O Romantismo e a literatura no Brasil do séc. XIX

Décadas antes dos modernistas, a identidade nacional havia sido alvo de interesse e discussão por parte de escritores ligados a outra escola literária, o Romantismo brasileiro.

Surgido na Europa em fins do século XVIII, o movimento cultural conhecido como **Romantismo** é reflexo de transformações sociopolíticas operadas naquele continente, como o início da industrialização e a substituição dos regimes absolutistas por Estados liberais. Em oposição à arte do Antigo Regime, que privilegiava modelos clássicos, supostamente universais, os românticos europeus preferem destacar as especificidades de cada nação. Eles defendem que a cultura não emana da elite aristocrática, mas dos povos; assim, revalorizam as línguas nacionais, o folclore e os romances medievais, com seus cavaleiros e castelos.

O movimento romântico chega ao Brasil na década de 1830, principalmente por influência de autores franceses e portugueses. Nossos artistas e intelectuais buscaram, porém, adaptar os princípios românticos europeus à realidade brasileira – afinal, nosso país havia se tornado independente fazia pouco tempo e sua maior ambição naquele momento, do ponto de vista cultural, era criar uma identidade separada da do colonizador.

Promovendo tais adaptações, autores como o romancista José de Alencar (1829-1877) e o poeta Gonçalves Dias (1823-1864) criaram um estilo literário de valor universal, porque se alinhava ao ideal europeu de exaltação do regional, mas ao mesmo tempo particular, único, por enaltecer a natureza tropical e colocar o indígena brasileiro como herói da nação. No lugar dos cavaleiros medievais, eram os homens e mulheres indígenas que encarnavam os ideais de beleza, coragem e lealdade.

Um dos exemplos mais emblemáticos do **indianismo** (estabelecimento do indígena como elemento diferenciador da identidade brasileira) no Romantismo brasileiro é o romance **Iracema**, publicado por José de Alencar em 1865.



IMAGENSSTOCKBR/SHUTTERSTOCK

Estátua de Iracema Guardiã, em bronze, do artista plástico Zenon Barreto, na Praia de Iracema, Fortaleza.

Leia um fragmento desse romance que narra o nascimento da heroína, Iracema, e observe, em um fragmento equivalente de **Macunaíma**, como Mário de Andrade estabeleceu um diálogo intertextual com a obra alencariana.

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

Texto 1 Fragmento de *Iracema*

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara, o pé grácil e nu, mal roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

ALENCAR, José de. **Iracema**. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional. p. 5. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000014.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

Texto 2 Fragmento de *Macunaíma*

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

— Ai! que preguiça!...

ANDRADE, Mário. **Macunaíma**. São Paulo: Ubu, 2017. p. 13.

Agora, discuta com o professor e os colegas:

1. Comparem a primeira frase do fragmento de **Iracema** à primeira frase de **Macunaíma**. Que semelhança vocês observam em relação à estrutura sintática, isto é, à forma como os termos foram arranjados na frase?

2. O que ocorre na descrição que vem em seguida, em cada texto? A semelhança permanece ou notam-se diferenças no sentido, na construção de cada personagem? Expliquem.

3. **Iracema** e **Macunaíma** têm um ponto em comum, para além do esforço de construção identitária: as duas obras, cada uma à sua maneira, inovaram a linguagem literária de sua época.

   a. Para Alencar, a valorização do indígena como herói nacional passava, também, pelo uso de **tupinismos** (palavras de origem tupi) nas descrições e na narração da história. Que tupinismos vocês percebem no fragmento lido? Na opinião de vocês, eles contribuem, de fato, para dar "cor local" ao texto, ou seja, para marcar sua especificidade brasileira?

   b. Já no caso de Mário de Andrade, a proposta para a linguagem literária, que também estava ligada à valorização da identidade brasileira, era o emprego das variedades populares e coloquiais. Vocês percebem **coloquialismos** nos fragmentos de **Macunaíma** que leram neste capítulo? Quais?

coloquialismos: palavras ou expressões usadas em situações comunicativas informais, como *valeu*, *peraí* e *tô*.

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

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP16

Aprendendo com autonomia: Construção de um *podcast*

Na seção **Práticas em ação**, que finaliza esta unidade, você e seus colegas vão gravar episódios de um *podcast* literário sobre diferentes capítulos de **Macunaíma**. Já é hora, portanto, de organizar-se para conhecer a proposta do projeto e seguir o cronograma de leituras.

Antes, porém, é interessante que vocês analisem um *podcast* que trata de temas artístico-literários para compreender como esse tipo de produção pode se estruturar e de quais recursos pode lançar mão. Além disso, como o *podcast* analisado é sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, a escuta proporcionará mais subsídios para a produção do *podcast* da turma.

Podcast é um gênero discursivo digital que, em sua forma mais básica, consiste em um arquivo de áudio digital publicado em plataformas de *streaming*, de modo que os ouvintes possam acessá-lo quando desejarem. Um *podcast* geralmente é formado por episódios (programas independentes) e pode abordar os mais variados temas; existem, por exemplo, *podcasts* noticiosos, culturais, literários, de divulgação científica etc. Na atualidade, os *podcasts* vêm se fundindo a outras mídias, como é o caso do *vodcast*, que dá ao público a opção de ouvir o conteúdo apenas em áudio ou acompanhá-lo também em vídeo.

Reúna-se com os colegas com os quais pretende trabalhar na produção do *podcast* sobre **Macunaíma**. Juntos, vocês lerão a transcrição de alguns trechos do primeiro episódio do *podcast* **Semana de 22: bem mais que o modernoso**, produzido pela emissora CNN Brasil por ocasião das comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna de 1922. Para facilitar a leitura das transcrições, usamos sinais de pontuação e divisão em parágrafos.

#Para curtir

Podcast Semana de 22: bem mais que o modernoso

Para terem uma experiência completa com essa produção de áudio, busquem e ouçam o episódio inteiro.

SEMANA de 22: bem mais que o modernoso. #1. Uma viagem no tempo. [*S. l.*]: . CNN Brasil, 14 fev. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/podcast-semana-de-22-bem-mais-que-o-modernoso-1-uma-viagem-no-tempo/. Acesso em: 24 set. 2024.



CNN BRASIL

Reprodução da capa do *podcast* **Semana de 22: bem mais que o modernoso**.

Leia o trecho inicial do episódio e depois responda às questões com seus colegas.

[Música.]

[Narradora]

Uma revolução nas artes plásticas, na literatura, na arquitetura, e na música brasileira. Esse é o clima atribuído à Semana de Arte Moderna de 1922, [que], como você já deve saber, completa 100 anos agora em 2022. O evento, que na verdade durou três dias no Teatro Municipal de São Paulo, deu projeção nacional e importância histórica a nome de

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

artistas e poetas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Villa-Lobos, Menotti del Picchia, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Manuel Bandeira. Os modernistas queriam inovar a arte produzida no Brasil até aquele momento e, pra isso, buscavam reinventar linguagens artísticas para aproximá-las de uma estética mais brasileira.

É inviável compreender a construção da história sobre o Modernismo brasileiro sem partir desses nomes, em especial de cinco deles – as pintoras Tarsila e Anita e os escritores Mário, Oswald e Menotti. O chamado Grupo dos Cinco foi o centro gravitacional dos ideais da Semana ao longo da década e ainda hoje. Mas eu te convido a conhecer a origem do movimento modernista sob uma ótica diferente. Vamos contextualizar o Brasil, suas contradições e sua produção artística na década de 1920 ao longo de cinco episódios. Eu sou Paula Martini e esse é o **Bem mais que o modernoso**, um *podcast* sobre o centenário da Semana de Arte de 1922.

SEMANA de 22: bem mais que o modernoso. #1. Uma viagem no tempo. [*S. l.*]: CNN Brasil, 14 fev. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/podcast-semana-de-22-bem-mais-que-o-modernoso-1-uma-viagem-no-tempo/. Acesso em: 24 set. 2024.

1. Releia: "O evento, que na verdade durou três dias no Teatro Municipal de São Paulo [...]".

a. A duração do evento (três dias) parece contrastar com as informações dadas nas frases anteriores. Explique por quê.

b. Considerando o item anterior, responda: com que intenção a apresentadora usou a expressão *na verdade*, nesse trecho?

2. A que tipo de público o *podcast* parece se dirigir? Justifique suas respostas com elementos da transcrição.

3. Esse *podcast* segue uma estrutura em que, antes de a apresentadora introduzir a si mesma e ao *podcast* (o que só ocorre no final do fragmento), há uma introdução ao tema. Em sua opinião, qual é o objetivo dessa introdução?

Você vai ler agora a transcrição de um trecho que começa por volta dos cinco minutos do episódio, quando se inicia a inserção de entrevistas. Leia-o e responda com seus colegas às questões 4 a 9.

[Paula Martini:] Mas antes de discutir os ecos e mitos em torno do evento, vamos voltar no tempo e olhar para a história do Brasil antes de 13 de fevereiro de 1922.

[*Música com percussão bem marcada, em ritmo de samba.*]

[Paula Martini:] A década de 1920 chegou embalada pelos principais eventos que marcaram o início do século XX. O mundo acompanhava o início e o fim da Primeira Guerra Mundial e [...] enfrentava uma epidemia – a da gripe espanhola. [...] A comunicação passava por revoluções, com a difusão do rádio, a invenção do telégrafo e do telefone. As distâncias também foram encurtadas com a criação de estradas de ferro e a construção de navios. Nas cidades, os automóveis começavam a tomar as ruas representando *status* e a chegada da modernidade, que deixaria para trás o atraso do século XIX. [...]

[Paula Martini:] No Brasil, a República proclamada em 15 de novembro de 1889 dava os primeiros passos e era comandada por oligarquias regionais de São Paulo e Minas Gerais, na chamada República do café-com-leite. [...]

[Ruy Castro:] O Brasil era um país completamente rural, né?, com setenta ou oitenta por cento de analfabetismo e... eleições completamente viciadas, né? [...]

O jornalista e biógrafo Ruy Castro, também autor do livro **Metrópole à beira-mar:** o Rio moderno dos anos 20, nos conta como que era o clima daquela época.

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

[Ruy Castro:] [...] O Rio já era a capital já desde os tempos da Colônia [...]. O Rio tinha uma vivência de capital monumental, [...] era uma cidade cosmopolita, [...] uma cidade que ficava acesa, aberta, funcionando a noite inteira, [...] tinha cerca de 20 jornais diários [...], livrarias que ficavam abertas até tarde da noite. Enfim, o Rio era uma capital, era uma cidade internacional, cosmopolita e altamente profissional, né? E São Paulo era a segunda cidade do Brasil, [...] ainda com lampiões a gás, praticamente sem carro [...], e tava começando a sua industrialização e naturalmente se orgulhando muito, né? [...]

SEMANA de 22: bem mais que o modernoso. #1. Uma viagem no tempo. [*S. l.*]: CNN Brasil, 14 fev. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/podcast-semana-de-22-bem-mais-que-o-modernoso-1-uma-viagem-no-tempo/. Acesso em: 24 set. 2024.

4. O *podcast* não mostra a interação entre a repórter Paula Martini e os entrevistados.

a. Que pergunta(s) vocês acham que ela fez, por exemplo, a Ruy Castro para que ele desse os depoimentos apresentados nesse fragmento?

b. Em sua opinião, por que as perguntas da apresentadora são omitidas na edição do *podcast*?

5. A primeira música usada na **trilha musical** do episódio tem andamento lento e não utiliza instrumentos de percussão. Na transcrição que você acabou de ler, contudo, há um momento em que começa a tocar outra música, em andamento rápido e com uma percussão bem marcada. Em sua opinião, com que intenção foi escolhida uma música diferente para ser tocada a partir desse momento?

6. Releia as falas de Ruy Castro. Elas contêm algumas marcas de oralidade, como hesitações e **marcadores conversacionais** ("né?"). Deduza: por que essas marcas de oralidade não estão presentes na fala de Paula Martini?

marcadores conversacionais: palavras e expressões que ajudam a manter a interação oral, como *né?*, *ã-hã*, *hum*.

7. Nos trechos em que se fala sobre a difusão do rádio, a criação de estradas de ferro e a disseminação dos automóveis nas cidades, foram inseridos **efeitos sonoros** que simulam, por exemplo, programas de rádio antigos, movimentação de trens e buzinas dos automóveis. Em sua opinião, que função efeitos sonoros como esses cumprem na construção de um *podcast*?

8. Existem vários formatos de *podcast*:

- **bate-papo** entre os *hosts*;
- **debate** ou mesa-redonda entre os *hosts* e convidados;
- **documentário** ou **reportagem**, com um repórter apresentando o conteúdo e ouvindo entrevistados;
- **entrevista** com um único convidado;
- ***game show***, com participantes competindo;
- **monólogo** ou **ensaio**, com o *host* apresentando sua opinião sobre um tema;
- ***storytelling*** (contação de história), em que o objetivo é prender o ouvinte por meio de uma narrativa ou relato.

a. Como vocês classificariam o formato do *podcast* **Semana de 22: bem mais que o modernoso**?

b. Dos formatos apresentados, quais vocês conhecem? Quais preferem? Por quê?

9. Recordem a experiência que tiveram gravando *playlists* comentadas no final do capítulo anterior. O que vocês teriam de fazer de diferente para gravar um *podcast*, tanto em termos de roteirização como de gravação e edição dos áudios? **#comunicação #culturadigital**

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

Gramática e expressividade: Variação linguística

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP14, EM13LP44

MULTICULTURALISMO CIDADANIA E CIVISMO

Releia esta fala de Maanape, irmão de Macunaíma, e depois responda às questões no caderno.

> — Você tem cada uma que até parece duas! Poder a gente pode sim porém mano seguindo com arame do Governo não é milhor? É. Pois então!

1. O que significa *arame* nesse contexto?
2. O uso do substantivo *arame* com esse significado é formal ou informal? Como se pode deduzir isso?
3. Imagine que você tivesse de reescrever essa fala de Maanape mantendo o mesmo nível de (in)formalidade, porém adaptando-a ao português falado atualmente no Brasil, na sua região. Que termo você usaria no lugar de *arame*?

Dinamismo das línguas: variação e mudança linguística

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Breve história da língua portuguesa

Todas as línguas vivas, isto é, aquelas usadas cotidianamente por uma comunidade, sofrem alterações ao longo do tempo. Algumas das palavras empregadas em **Macunaíma** representavam, na época, um uso coloquial do português brasileiro. Na atualidade, se um escritor quiser fazer o mesmo tipo de representação em seus escritos, provavelmente usará outros termos.

De uma geração para outra, é comum que palavras e expressões, formais ou informais, caiam em desuso, enquanto outras são criadas ou ganham novos sentidos. Mas a língua também está sujeita a alterações mais profundas, incidentes sobre a pronúncia ou a própria estrutura das palavras e frases. Você notou, por exemplo, que em **Os Lusíadas**, de 1572, aparecem palavras cuja forma mudou com o tempo. É o caso da preposição *pera*, presente neste verso:
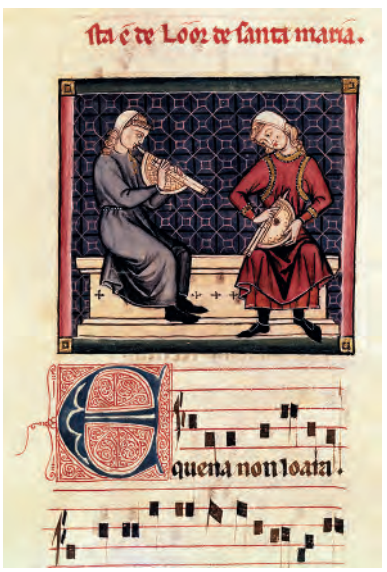
> Pera os batéis viemos caminhando.

A forma *pera* vinha sendo usada desde o século XIII, quando o idioma falado pelos lusitanos ainda era o galego-português (saiba mais no boxe a seguir). Contudo, na época de Camões, essa forma já convivia com uma variante popular – *para*. Em documentos que registram um uso mais popular da língua, como uma coleção de receitas culinárias do século XV, por exemplo, só se emprega a forma *para*. As duas formas conviveram durante algum tempo, mas, no século XVII, *para* já havia suplantado *pera*.

Galego-português: a língua das cantigas

O galego-português é um *romance*, nome que se dá a cada uma das línguas locais de origem latina que se formaram nas ex-colônias romanas a partir do século III d.C., quando o Império Romano colapsou. O romance galego-português, especificamente, forma-se no noroeste da Península Ibérica, provavelmente a partir do século VIII d.C. Nasce no seio de uma comunidade cristã que resistiu à conquista do sul da Península pelos mouros, povo que falava árabe e praticava o islamismo.

A partir de 1064, os cristãos do norte retomam o território ocupado pelos mouros; à medida que rumam para o sul, difundem o galego-português. É nessa língua que são compostas as *cantigas trovadorescas*, consideradas a primeira manifestação da literatura portuguesa.



BIBLIOTECA REAL DO MONASTERIO DEL ESCORIAL, MADRI

Autor desconhecido. **Alfonso X de Castela**, **Cantigas de Santa Maria**. Iluminura, século XIII.

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

Na transformação *pera* > *para*, notamos, portanto, o entrelaçamento de dois fenômenos: o da variação linguística e o da mudança linguística.

Consideremos primeiramente a **variação linguística**. Devido a fatores linguísticos (por exemplo, a maior facilidade de pronunciar certa palavra de um jeito do que de outro) e extralinguísticos (lugar de origem do falante, sua idade, gênero, classe social etc.), as línguas apresentam *variações*, isto é, diferenças, heterogeneidades em seu uso.

As variações resultam em maneiras diversificadas de usar a língua, chamadas de **variedades linguísticas**. Na época de Camões, as formas *pera* e *para* representavam **variantes** (formas de dizer a mesma coisa em uma língua) pertencentes a variedades distintas. A primeira variedade, na qual se empregava *pera*, era mais erudita e conservadora, fiel à origem latina (*per* + *ad*); a segunda, na qual se inseria *para*, mais popular e inovadora.

Segundo pesquisadores da língua, as inovações habitualmente vêm das camadas populares e das gerações mais jovens. Elas criam variantes, em geral mais expressivas ou fáceis de pronunciar, que, com o tempo, conforme a dinâmica social, vão se disseminando e podem acabar por suplantar totalmente a forma anterior.

Foi o que ocorreu com *pera*, que deu lugar, em todas as variedades, a *para*. Nesse caso houve uma **mudança linguística**, um fenômeno que, como vemos, é desencadeado pela variação, porém é mais disseminado e definitivo do que ela.

Variação linguística é a diferença, a heterogeneidade que se observa no uso de todas as línguas. Ela surge de fatores linguísticos, como a maior facilidade de pronúncia de determinadas formas, e extralinguísticos, como o perfil do falante e a situação comunicativa em que ele se encontra.

Mudança linguística é a transformação da língua ao longo do tempo. Ocorre quando certas variantes se tornam mais comuns e passam a predominar sobre outras.

Estudar as variações e as mudanças nas línguas é reconhecer que elas são constituídas por uma diversidade de usos, o que nos leva a compreender toda e qualquer **língua** como um **conjunto de variedades linguísticas**.

Converse com o professor e os colegas:

1. Pensem na forma *pra*, usada em frases como *Faz um favor pra mim?*. O que teria motivado o surgimento dessa variante?
2. Em que contextos a variante *pra* é usada no português brasileiro hoje em dia?
3. Seguindo a lógica do que aconteceu com *pera* > *para*, é possível que *pra* um dia suplante totalmente *para*? Por quê?

Tipos de variação linguística

Em 2022, a TV Senado organizou uma série de breves reportagens sobre o jeito de falar em cada estado brasileiro. Nos episódios, o jornalista Fernando Rocha conversa com pessoas nascidas no estado em foco e pede a elas que apresentem traços que consideram típicos no modo de falar da região. Esses traços são, então, exibidos por escrito na tela, por meio de recursos gráficos de edição.

Observe algumas cenas extraídas dos programas e responda no caderno às questões propostas.

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

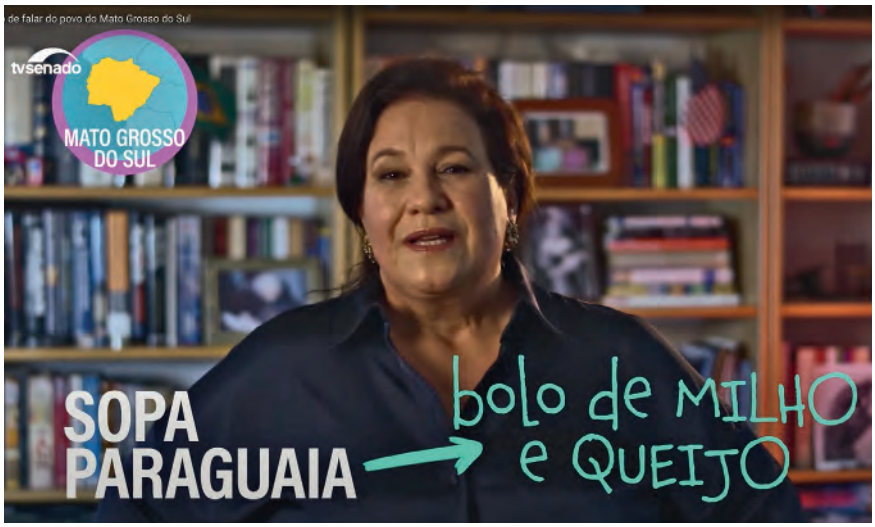
Cena 1 **Reportagem "Rondônia e sua riqueza através do sotaque"**



TV SENADO

O jornalista Fernando Rocha conversa com a entrevistada, Raíssa Blumer.

Cena 2 **Reportagem "O modo de falar do povo do Mato Grosso do Sul"**



TV SENADO

A entrevistada Ana Cavalheiro emprega uma expressão regional para explicar uma receita típica do Mato Grosso do Sul.

Cena 3 **Reportagem "Os alagoanos têm um jeito especial de contar até dez, você sabia?"**



TV SENADO

O entrevistado, Lu Dragão, mostra como os alagoanos pronunciam a palavra *oito*.

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

1. Na definição de variação linguística, foi dito que ela pode ser influenciada por fatores como lugar de origem do falante, sua idade, gênero, classe social etc. No caso dessas reportagens, que fator é o preponderante para explicar a variação?
2. Observe os exemplos de variação representados nas cenas.
   a. Qual ou quais deles se manifestam na pronúncia das palavras? Você conhece outros exemplos de variação na pronúncia? Caso conheça, cite alguns deles.
   b. E qual ou quais exemplos se manifestam no léxico, isto é, na escolha das palavras? Você conhece outros exemplos, como de termos usados especificamente na sua região ou de termos que você e outros jovens usam e seus pais ou avós não usariam? Caso conheça, cite alguns deles.

Se os estudantes tiverem a oportunidade de fazer a ampliação sugerida no boxe ***ZOOM***, converse com eles sobre o que observaram. Caso tenham percebido diferenças entre os modos de falar apresentados na reportagem e seu próprio falar, ajude-os a concluir que tais diferenças podem ser explicadas por vários fatores, a começar pela própria questão geográfica, visto que diferentes regiões do mesmo estado atravessaram diferentes processos históricos em sua formação e, por isso, podem abrigar variedades regionais particulares. Outros fatores que podem explicar diferenças são a idade dos falantes, sua classe social, grau de escolaridade etc.

ZOOM Ampliação da análise

Se possível, acesse a *playlist* do programa e assista ao vídeo referente a seu estado. A *playlist* está disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLLLnytnGoqibw1T6PS6M_n0mEceQrE5yg. Acesso em: 28 set. 2024.

Depois, converse com o professor e os colegas:

- Você concorda que o jeito de falar apresentado é, de fato, representativo dos falares em seu estado?
- Caso haja diferenças em relação ao que você fala e ouve, o que poderia explicá-las? O bumba meu boi, aliás, foi detalhadamente estudado por Mário de Andrade, que lhe deu lugar de destaque em seu ensaio "As danças dramáticas do Brasil" (1944). Para o escritor, o boi era "o bicho nacional por excelência", pois estava presente em danças e canções populares de norte a sul do país.

Ao analisar os exemplos das reportagens, você observou que a variação linguística pode incidir sobre diferentes aspectos da língua:

- no **léxico**, isto é, na escolha das palavras, como o *cuida* rondoniense;
- na **pronúncia**, como o *oitcho* alagoano;
- na **morfologia**, como ocorre com variantes formadas com sufixos diferentes: *medica**mento***, *medica**ção***;
- no **sentido** que se atribui às palavras, como no caso das gírias: *cria*, *biscoiteiro*, *lacrar* etc.;
- na **sintaxe**: "Esta é a escola em que eu estudo" *versus* "Esta é a escola que eu estudo nela".

Além disso, você observou que, nos exemplos mostrados, o principal fator que explicava a variação era o lugar de origem do falante. Conforme o fator extralinguístico que motiva a variação linguística, podemos classificá-la como **regional**, **sociocultural** ou **situacional** (**estilística**).

Variação linguística regional é aquela relacionada à origem geográfica do falante. Os usos característicos de certa região são denominados **regionalismos**.

Em geral, a variação regional está relacionada aos processos históricos que o lugar atravessou. Isso inclui as línguas que eram faladas localmente antes da chegada da língua dominante – por exemplo, no Brasil, eram e ainda são faladas diversas línguas indígenas – e as línguas que vieram depois, como, no caso brasileiro, as trazidas por africanos escravizados e imigrantes de várias nacionalidades.

Por sua vez, as **variações linguísticas socioculturais** são aquelas relacionadas ao perfil social do falante (idade, gênero, nível socioeconômico, grau de escolaridade etc.) e aos grupos de que ele faz parte, seja no campo profissional, seja na área do lazer ou da cultura.

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

Dois tipos importantes de variação sociocultural são o **jargão**, um linguajar típico de certa profissão, e as **gírias**, que começam em um grupo específico (como os *skatistas*, os *rappers*, os torcedores de futebol), mas podem se disseminar pela sociedade.

Por fim, as **variações linguísticas situacionais** ou **estilísticas** são aquelas relacionadas à situação comunicativa em que o falante se encontra. Todos nós alteramos o estilo de linguagem de acordo com a situação. Nesse sentido, podemos pensar em um *contínuo de monitoração estilística* – em um extremo, estão as interações espontâneas, realizadas com um mínimo de atenção quanto ao uso da língua; no outro, estão as interações mais monitoradas, que exigem planejamento e atenção.

menos monitoração ⟷ mais monitoração

É importante notar que interações mais ou menos monitoradas podem ocorrer tanto na oralidade como na escrita. Uma entrevista de emprego ou uma palestra são interações orais mais monitoradas, enquanto uma mensagem de texto enviada a um colega é uma interação escrita menos monitorada.

Conforme a posição da interação nesse contínuo, as pessoas usam, portanto, um **estilo monitorado**, também conhecido como **linguagem formal** ou **registro formal**, ou um **estilo não monitorado**, chamado às vezes de **linguagem informal** ou **registro informal**.

VITALII BARIDA/ISTOCK/GETTY IMAGES

Observe esta peça de uma campanha realizada pelo Ministério Público do Estado da Bahia. Depois, converse com o professor e os colegas sobre as questões propostas.

ACERVO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA



Cartaz da campanha ***Bullying*. Você sabe de que lado ficar**, do Ministério Público da Bahia. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/campanha/bullying-voc%C3%AA-sabe-de-que-lado-ficar. Acesso em: 7 mar. 2024.

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

1. Qual é o objetivo da campanha?

2. A quem a campanha se dirige?

3. Pense nas palavras *véi* e *brother*, empregadas nos balões de fala do cartaz. Qual é o sentido de cada uma delas nas frases em que são usadas?

4. O uso dessas palavras, em tais frases, representa qual ou quais tipos de variação (regional, sociocultural ou situacional)? Por quê?

5. Uma campanha publicitária é, sem dúvida, um evento comunicativo que exige planejamento e atenção no uso da língua por parte dos redatores e de outros profissionais. Como podemos explicar, portanto, a escolha dos termos *véi* e *brother* para esse cartaz?

6. Em sua opinião, esse cartaz cumpre o objetivo comunicativo que você citou ao responder à questão **1**? Por quê? Em sua resposta, considere tanto a linguagem verbal quanto a visual do cartaz.

O português é a língua oficial dos seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe. Em Timor-Leste, o português compartilha o posto de língua oficial com o tétum e, na Guiné Equatorial, com o espanhol e o francês. No Brasil e em Portugal, a maioria da população tem o português como língua materna. Nos outros países, as línguas maternas majoritárias são línguas autóctones ou crioulos de base portuguesa. O português fica reservado, portanto, para espaços administrativos, educacionais, jurídicos etc. (Guiné Equatorial é uma exceção, pois o português é pouco usado nesse país.)

Norma-padrão: o que é e por que é ensinada na escola?

Já vimos que o uso das línguas é heterogêneo, por isso toda língua pode ser entendida como um conjunto de variedades. Mas será que todas as variedades têm o mesmo prestígio social? Por que, em alguns contextos, é esperado que as pessoas usem uma variedade específica – por exemplo, que digam *Os alunos chegaram,* em vez de *Os aluno chegou*?

Para começar a refletir sobre isso, leia a seguir o fragmento de um livro do linguista Marcos Bagno.

Norma-padrão: uma questão política

Quando as modernas nações europeias se constituíram como Estados centralizados, surgiu a necessidade política de instituir uma língua que servisse de veículo de comunicação entre o poder central (simbolizado pela figura do rei) e os cidadãos, uma língua em que fossem redigidas as leis que controlariam a vida daquela sociedade. [...] Os novos Estados centralizados [...] tiveram de instituir também uma língua centralizada, uma **norma-padrão**. Como se faz isso?

Diante da multiplicidade de línguas e de variedades linguísticas presentes na maioria dos países, o processo de constituição de uma norma-padrão representou, obrigatoriamente, uma **seleção**. Antes de tudo, foi preciso escolher uma única língua e, nesta língua, uma das muitas variedades linguísticas para receber o título de "língua oficial". O mais comum é que essa escolha recaísse sobre a variedade linguística do centro de poder, mais rica economicamente. [...]

[...] A escolha se fez por critérios exclusivamente **políticos e ideológicos**: quem está no poder vai querer impor o seu modo de falar a todo o resto da população. Ora, toda seleção implica, necessariamente, numa **exclusão**: desse modo, todas as demais línguas e variedades linguísticas daqueles países passaram a ser vistas como formas "defeituosas" e "imperfeitas" de falar [...].

[...]

Depois de eleita a variedade linguística que servirá de base para a elaboração da norma-padrão, ela vai ser objeto de um grande **investimento**. O que quer dizer isso? Ela vai precisar atender todas as exigências de uma língua oficial, de uma língua

Português como língua oficial

O português é a **língua oficial** do Brasil. Quais outros países têm o português como língua oficial? Pesquise e compartilhe as informações com a turma. Procure descobrir também se, nesses países, a população em geral tem como **língua materna** (língua adquirida desde os primeiros anos de vida) o português ou outros idiomas.

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

literária, de uma língua de ensino, de uma língua que será veículo da ciência, de uma língua institucionalizada. Para isso, será preciso

- criar um modo único de escrever essa língua – daí a necessidade de uma *ortografia* oficial, que é uma lei promulgada, em todos os países, pelo poder central;
- catalogar o repertório lexical dessa língua – origem dos *dicionários* [...];

[...]

- estabelecer as regras de uso "correto" da língua – origem das *gramáticas normativas*, que descrevem e **prescrevem** os modos de usar a língua mais próximos da tradição literária e das variedades de prestígio;
- criar instituições que divulguem e preservem essa língua padronizada – função primordial da *escola* [...], das academias de língua e de outras instituições.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 88-90. (Destaques do original.)

prescrevem: determinam; aconselham, instruem (a adotar certa prática).

Discuta as questões a seguir com um colega e anotem as conclusões no caderno.

1. Com base nas informações do texto, respondam:

a. O que é norma-padrão?

b. Por que ela é instituída?

2. Segundo o texto, a **seleção** de uma variedade linguística como norma-padrão depende de critérios políticos e ideológicos. Revejam as informações sobre o uso de *pera* e *para* na época de Camões, apresentadas no início desta seção. Então, reflitam: qual dessas variantes vocês acham que foi considerada como a norma-padrão, a "língua oficial" naquele momento histórico? Por quê?

3. De acordo com o texto, a variedade selecionada como norma-padrão "vai precisar atender todas as exigências de uma língua oficial, de uma língua literária, de uma língua de ensino, de uma língua que será veículo da ciência, de uma língua institucionalizada".

a. Considerando essas funções que a norma-padrão cumpre na sociedade, deem exemplos de gêneros discursivos em que, de modo geral, seu uso é esperado (por exemplo, leis, contratos).

b. Deduzam: se a norma-padrão é esperada nesses contextos de uso, por que seria uma "função primordial da escola" preservá-la e divulgá-la?

Norma-padrão é o conjunto de usos de uma língua que, em determinado momento histórico, define-se como um padrão ou modelo a ser seguido. É expressa em obras de referência, como dicionários e **gramáticas normativas** – livros que consolidam e sistematizam a norma-padrão, servindo, portanto, como fontes de consulta para quem quer conhecer esses usos modelares da língua.

O emprego da norma-padrão é esperado em diversos campos de atuação social, como o da vida pública, da ciência e do mundo do trabalho, especialmente em contextos mais monitorados (isto é, que exigem linguagem formal). Isso explica por que ela é ensinada na escola: pretende-se oferecer a todos os falantes a oportunidade de conhecer e dominar as regras da norma mais valorizada, para que eles possam participar de modo qualificado das práticas de linguagem nesses campos de atuação.

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

A noção de "erro" na língua e o preconceito linguístico

No texto "Norma-padrão: uma questão política", que você leu no tópico anterior, o linguista Marcos Bagno afirma que, quando uma variedade linguística é selecionada como norma-padrão, todas as demais passam "a ser vistas como formas 'defeituosas' e 'imperfeitas' de falar". Quais seriam as consequências disso para os grupos sociais que empregam tais variedades?

Reflita sobre essa questão lendo o *meme* a seguir. Ele foi publicado no *blog* Stop Preconceito, criado por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em Minas Gerais.

REPRODUÇÃO/STOP PRECONCEITO



Meme publicado no *blog* Stop Preconceito.

A obra original

A pintura que deu origem ao *meme* analisado nesta seção é de William-Adolphe Bouguereau, um professor e pintor acadêmico francês do século XIX. Confira:



WILLIAM-ADOLPHE BOUGUEREAU. FOTO: SIGNAL PHOTOS/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

BOUGUEREAU, William-Adolphe. **Amor Desarmado**, 1885. Óleo sobre tela. 120 × 97 cm. Coleção particular.

Reúna-se novamente com seu parceiro ou sua parceira de trabalho e discutam as questões a seguir.

1. Esse *meme* quase sempre circula com frases como "Me solta que eu vou…". Nesse caso, o ser alienígena quer ser solto para "corrigir um erro de português". Quais dos usos abaixo vocês acham que as pessoas representadas pelo alienígena, isto é, aquelas que gostam de corrigir "erros de português", considerariam "errados"? Justifiquem suas respostas.

I. *praca de sinalização*

II. *vô botá o lixo pra fora*

III. *aluga-se casas*

IV. *os mininu tá agitado hoje*

V. *nóis vai*

VI. *se eu ver o Pedro, passo seu recado*

2. Leiam outro trecho do mesmo livro do linguista Marcos Bagno.

> […] na perspectiva das 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 […].

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 61. (Destaque do original.)

Sob essa perspectiva científica, livre de julgamentos, alguma ou algumas das variantes **I** a **VI** da questão anterior poderiam ser consideradas erradas? Por quê?

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

3. Relacionem o *meme* ao texto de Marcos Bagno que vocês analisaram no tópico anterior. Naquele texto, que explicação encontramos para o fato de algumas dessas variantes serem consideradas erradas por algumas pessoas?
4. Como dito, o *meme* foi publicado em um *post* de um *blog* estudantil chamado Stop Preconceito, acompanhado de um texto sobre preconceito linguístico.
   a. O que vocês entendem por *preconceito linguístico*?
   b. Por que vocês acham que esse *meme* foi escolhido para o *post*?

Vimos que a **norma-padrão** é um conjunto de usos da língua considerado um padrão ou modelo a ser seguido. Não podemos perder de vista, contudo, que a norma-padrão é uma **idealização**, pois não corresponde a variedades usadas concretamente, nem àquelas dos grupos com amplo acesso à educação e a bens culturais.

Pense, por exemplo, nos usos **I** a **VI** da questão **1** que você discutiu com o colega. Alguns deles, como *vô botá o lixo pra fora* e *os mininu tá agitado hoje*, não estão alinhados à norma-padrão, mas aparecem em interações menos monitoradas de todos os brasileiros, inclusive os integrantes da elite cultural.

Outros usos condenados pela gramática normativa são encontrados até na escrita monitorada, como é o caso de *se eu ver o Pedro* e de *aluga-se casas* – as formas alinhadas à norma-padrão seriam, respectivamente, *se eu vir o Pedro* e *alugam-se casas*. Por estarem presentes nas variedades de todos os brasileiros, esses usos muitas vezes não são percebidos como "errados" – e de fato não são, como vimos; são apenas variantes que não coincidem com o ideal da norma-padrão.

Contudo, paradoxalmente, outros usos – como as formas *praca de sinalização* e *nóis vai* – são percebidos como "errados" ou "feios" por boa parte da sociedade. Isso acontece porque eles são utilizados majoritariamente por grupos marginalizados.

Percebemos, portanto, um duplo padrão de julgamento: certos usos linguísticos que não se alinham à norma-padrão não são vistos como "errados" ou "feios" porque são comuns no falar de todos, inclusive entre a elite; outros usos fora da norma-padrão são **estigmatizados** porque são praticados por camadas marginalizadas. É nesse sentido que falamos em *preconceito linguístico*.

Preconceito linguístico é uma forma de preconceito social que se manifesta no julgamento sobre os usos da língua. As pessoas que expressam esse tipo de preconceito projetam em algumas variedades da língua as ideias que já têm previamente sobre seus falantes. Assim, essas pessoas tendem a considerar "errado" ou "feio" o jeito de falar e escrever dos mais pobres, dos que moram em regiões rurais ou em bairros periféricos, dos que estudaram menos e exercem profissões pouco prestigiadas.

Junte-se novamente a seu parceiro ou sua parceira de trabalho. Considerando as reflexões que fizeram neste tópico e no anterior, escrevam um ou dois parágrafos para responder às questões a seguir. Ordenem e articulem os argumentos de forma lógica; se julgarem conveniente, usem conjunções como *porque*, *contudo* ou *embora* para ligá-los e relacioná-los. **#argumentação #cidadania**

1. Por que é importante estudar e aprender as regras da norma-padrão na escola?
2. Por que devemos respeitar variedades diferentes da norma-padrão e combater o preconceito linguístico?

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

Leitura comparativa de uma gramática de uso e de um *site* educativo

Já vimos que as **gramáticas normativas** são obras de referência que consolidam e expõem a norma-padrão. Atualmente, as regras dessas gramáticas são reproduzidas em diversos *sites* e perfis das redes sociais voltados à língua portuguesa.

Em geral, as gramáticas normativas – e os *sites* ou perfis que nelas se baseiam – têm uma perspectiva conservadora da língua. Eles seguem os moldes do português de Portugal e exemplos de uso extraídos da linguagem literária.

Contudo, na atualidade, há outras gramáticas – chamadas **gramáticas de uso** – que adotam uma perspectiva voltada ao uso real e contemporâneo do português brasileiro. Seus autores pesquisam *corpora* (conjuntos de documentos) formados por textos exclusivamente brasileiros; na maioria das vezes, são textos escritos que circulam em diversos campos de atuação social, não só no literário, mas também no jornalístico e no acadêmico. Alguns *corpora* incluem, ainda, textos orais.

O português brasileiro

O reconhecimento da língua que falamos como **português brasileiro (PB)** nasce da constatação de que, devido a uma série de processos históricos e socioculturais ocorridos ao longo do tempo, o português do Brasil afastou-se da língua de Portugal a ponto de ter não apenas um léxico característico, mas uma gramática com traços próprios. Além disso, se entendemos a língua como uma entidade sociocultural, que expressa a identidade coletiva de um povo, sem dúvida o português brasileiro é a nossa língua, pois nela construímos nossa literatura, nossa cultura, nossa história.

Analisando tais bancos de dados, os autores observam como a língua é efetivamente usada, no Brasil, pelas camadas urbanas mais escolarizadas. Dessa forma, ao consultar as gramáticas de uso (e outras obras ou *sites* que adotam a mesma perspectiva), temos um referencial não para a norma-padrão idealizada, mas para uma **norma de referência do português brasileiro**.

Para entender melhor essa diferença de perspectivas, você vai se juntar a um colega e comparar dois textos, um deles extraído de uma gramática de uso e o outro de um *site* educativo dedicado à língua portuguesa.

A questão a que ambos os textos buscam responder é: quais pronomes são usados com a forma *você* – os de 3ª pessoa (*o*, *a*, *seu*, *sua* etc.) ou os de 2ª pessoa (*te*, *teu*, *tua* etc.)?

Veja dois exemplos de frases para entender melhor a questão:

*Queria falar com **você**, mas não **o** encontrei.*

Nesta frase, a forma ***você*** é usada com um pronome da 3ª pessoa, *o*.

*Queria falar com **você**, mas não **te** encontrei.*

Nesta frase, a forma ***você*** é usada com um pronome da 2ª pessoa, *te*.

Leia agora os **textos 1** e **2** e discuta com um colega as questões propostas. Tomem notas das conclusões no caderno.

Texto 1 Fragmento de gramática de uso

As formas ***VOCÊ*** e ***VOCÊS*** se referem à 2ª pessoa, mas levam o **verbo** para a 3ª pessoa [...]:

***VOCÊ** se **arrependeu**, **pagou** um pouco dos **seus** pecados, **sofreu – deve** ter sofrido bastante –, e **foi** perdoada.* (A) [...]

O emprego de ***VOCÊ*** é muito mais difundido do que o emprego de ***TU***, para referência ao **interlocutor**. Além disso, ocorre frequentemente (embora mais especialmente na língua falada), que se usem formas de segunda pessoa

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

em enunciados em que se emprega o tratamento ***VOCÊ***, de tal modo que se misturam formas de referência de **segunda** e de **terceira pessoa**:

[...]

*Já **TE** disse: **você** não tem jeito.* (DE)

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp. 2011. p. 458. (destaques do original)

Texto 2 Fragmento de texto didático publicado em *site* educativo

3ª pessoa x 2ª pessoa

É mais comum do que parece a confusão entre os pronomes pessoais do caso reto (eu, tu, ele, nós, vós, eles) e seus correspondentes oblíquos (o, a, te, lhe, vos, os, as).

Vemos frases como: "Ontem encontrei com ***você*** e ***te*** convidei para jantar".

Perceba que "você" é um pronome de 3ª pessoa e "te" de 2ª pessoa. Logo, a frase anterior deveria ser reescrita das seguintes maneiras:

"Ontem encontrei ***contigo*** e ***te*** convidei para jantar".

Ou

"Ontem encontrei ***você*** e ***o*** convidei para jantar".

TE × LHE – você, tu e o uso do pronome oblíquo. **Clube do Português**, 14 jul. 2016. Disponível em: https://www.clubedoportugues.com.br/te-x-lhe-voce-tu-e-o-uso-do-pronome-obliquo/. Acesso em: 3 jan. 2024.

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

1. Que tipos de informação o leitor encontra na gramática de uso (**texto 1**)?
2. De que forma vocês acham que essas informações podem ajudá-los a usar o português brasileiro com mais eficiência? Ao responder, considerem o contínuo de monitoramento estilístico de que falamos nesta seção.
3. Vocês diriam que o *site* educativo de língua portuguesa (**texto 2**) segue uma perspectiva normativa da língua ou uma perspectiva de uso contemporânea? Em sua resposta, considerem palavras e expressões do texto que denotam juízos de valor sobre o uso da língua.
4. Na opinião de vocês, um *site* como o mostrado no **texto 2** é uma fonte útil de consulta? Se sim, em que situações?
5. Que cuidados vocês acham que o estudante deve ter ao consultar esse tipo de *site*?

Organização das informações: continuando o esquema

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Vamos dar continuidade ao esquema que você iniciou na seção **Gramática e expressividade** das unidades anteriores?

Acrescente nele as principais informações desta seção:

- Qual é a diferença entre variação linguística e mudança linguística?
- Quais são os três tipos de variação linguística? Explique dando exemplos de cada um deles.
- O que é norma-padrão e por que ela é ensinada na escola?
- O que é preconceito linguístico? O que devemos fazer para combatê-lo?

CONEXÕES Formação do português brasileiro e relações com nossa história

ODS 4 ODS 10

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

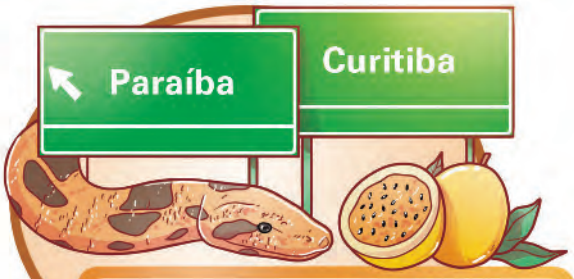
MULTICULTURALISMO **CIDADANIA E CIVISMO**

Nesta unidade, em que estamos investigando a formação da identidade cultural brasileira, não poderíamos deixar de discutir as raízes de um aspecto central em nossa cultura – nossa língua, o português brasileiro. Leia o infográfico desta página e anote no caderno os pontos que lhe parecerem mais importantes.

Formação linguística do Brasil

No início da colonização, o contato entre portugueses e nativos deu-se na costa, habitada principalmente por indígenas falantes de línguas do tronco tupi. Esse contato levou à criação de uma língua oral que misturava um pouco de português a boas doses de tupi – a chamada **língua geral**. No século XVII, desenvolveu-se uma variante na região Norte, a **língua geral amazônica** ou **nheengatu**, usada até hoje no Vale Amazônico.





É de origem tupi uma boa parte de nossos **topônimos**, isto é, nomes que designam lugares: *Itanhaém*, *Itapetininga*, *Taubaté*, *Curitiba*, *Paraíba*, *Uberaba*. A herança indígena também é marcante no vocabulário relacionado à fauna, à flora e à culinária: *abacaxi*, *maracujá*, *paçoca*, *jiboia*, *piranha*, *siri*, *capim*. Acredita-se que as línguas indígenas tenham influenciado, ainda, a pronúncia em alguns de nossos falares.

PORTUGUÊS BRASILEIRO



Os africanos trazidos ao Brasil durante a escravidão pertenciam a dois grandes grupos culturais: banto e sudanês. Os **bantos**, que falavam principalmente o quimbundo, chegaram primeiro e se fixaram em várias regiões do Sudeste e do Nordeste. Os **sudaneses**, falantes de iorubá (ou nagô), ewe e fon, vieram em menor número e foram levados principalmente à Bahia. *Caçula*, *moleque*, *quitute*, *cochilar* e *quindim* são alguns dos 3 mil a 4 mil vocábulos que as línguas africanas legaram ao nosso léxico. Sua influência também está em algumas construções sintáticas típicas do português brasileiro.

A partir de meados do século XIX, imigrantes italianos, espanhóis, japoneses e de tantas outras nacionalidades chegam ao país, primeiro para trabalhar nas lavouras de café e depois na indústria. No século XX a vinda de imigrantes diminui, mas a migração interna cresce muito, formando basicamente dois fluxos: um do campo para a cidade, e outro da Região Nordeste para as metrópoles Rio de Janeiro e São Paulo. Todas essas dinâmicas influenciam o português brasileiro, diferenciando-o do europeu.



DANIEL ZEPPO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Você lerá, agora, trechos de um artigo científico que discute a **política linguística** adotada no Brasil colônia durante a gestão do **Marquês de Pombal**. Foi por meio desse título de nobreza que ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), ministro do rei absolutista português D. José I (1714-1777).

Enquanto lê o texto, busque reconhecer como os processos históricos mencionados se relacionam ao conteúdo do infográfico da página anterior e, consequentemente, à formação linguística do Brasil.

Ascensão e queda do Tupi: um caso de historiografia linguística

Há 300 anos, morar na vila de São Paulo de Piratininga (peixe seco, em tupi) era quase sinônimo de falar "língua de índio". Em cada cinco habitantes da cidade, só dois conheciam o português. [...]

Em 1758, o Marquês de Pombal publicou um decreto proibindo o uso do Tupi, ao que parece para minimizar a influência dos jesuítas, que tinham uma espécie de monopólio do ensino da língua. Também expulsou do Brasil os jesuítas. Em duas gerações, o Tupi deixou de ser usado em São Paulo.

[...] Mesmo considerando a obrigatoriedade da documentação oficial em Português e a abolição do ensino na língua geral, como, em lugar e época em que pouquíssimos eram alfabetizados, uma língua usada havia séculos desapareceu tão facilmente?

[...]

Declínio da língua geral

De metade do século XVII a metade do século XVIII os índios foram adotando cada vez mais os usos e costumes do colonizador e apareceu crescentemente a influência dos africanos, com novos aportes vocabulares (*moleque*, *marimbondo*, *fubá*). Progressivamente, a língua geral foi se interiorizando e "fugindo" do litoral. Continuou a ser falada nas missões jesuíticas e franciscanas.

[...]

Do final do século XVIII ao meio do século XIX, aconteceram o já citado decreto do Marquês de Pombal e a **vinda da Família Real portuguesa**, com o estabelecimento de núcleos **citadinos**, principalmente no Sul-Sudeste: o Rio de Janeiro de núcleo urbano caótico se transformou em uma cidade razoavelmente funcional. Com isso, cresceu a respeitabilidade do Português. Os índios já não eram necessários para prover a subsistência, e o processo de assimilação deles se acelerou.

[...]

Então, está aí a solução do problema: A língua geral não saiu de uso por um decreto, foi sendo empurrada para o interior por meio de um processo histórico resultante de um choque de culturas que evoluiu ao longo de séculos. O decreto do Marquês de Pombal aconteceu quando o processo de eliminação da língua geral já estava avançado.

MAGALHÃES, Ana Lúcia; LIMA, Carlos Henrique Magalhães de. Ascensão e queda do Tupi: um caso de historiografia linguística. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 3, 7 e 9, 2024. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4142/2786. Acesso em: 12 jul. 2024.

Esclareça aos estudantes que o decreto de 1758 (conhecido como Diretório dos Índios) proibiu o uso não apenas do tupi, mas de qualquer língua indígena e da língua geral – que, como vimos, tinha base tupi com alguns elementos do português.

política linguística: conjunto de decisões políticas relativas, por exemplo, à escolha da língua oficial de um país (ou outra unidade administrativa), da língua que será ensinada nas escolas ou até, em alguns contextos, de línguas que serão alvo de proibição, estímulo, proteção especial, entre outras ações.

vinda da Família Real portuguesa: refere-se ao chamado Período Joanino, de 1808 a 1821, em que D. João VI, a família real e boa parte da estrutura administrativa lusitana transferiram-se para o Brasil a fim de fugir das tropas francesas que atacavam Portugal.

citadinos: relativos à cidade.

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

1. Releia este trecho:

> Mesmo considerando a obrigatoriedade da documentação oficial em Português e a abolição do ensino na língua geral, como, em lugar e época em que pouquíssimos eram alfabetizados, uma língua usada havia séculos desapareceu tão facilmente?

a. Que relação os autores estabelecem entre o analfabetismo da população e a expectativa de preservação da língua geral (que, no fim, não se concretizou)?

b. Segundo os autores, que outros fatores contribuíram, de forma mais decisiva que o decreto de Pombal, para o desaparecimento da língua geral?

2. Embora o artigo não cite o próprio declínio populacional dos indígenas falantes de tupi como um motivo para o desaparecimento da língua geral, podemos imaginar que isso também tenha sido uma influência importante.

a. O que você sabe sobre a diminuição na população tupi após a chegada do colonizador? Se necessário, pesquise e compartilhe suas descobertas com a turma.

b. Como essa diminuição da população teria contribuído para o desaparecimento da língua geral?

3. Conforme dito no artigo, em 1758 o Marquês de Pombal publicou um decreto que proibia o uso da língua geral, do tupi e de outras línguas indígenas, e, ao mesmo tempo, tornava obrigatório o emprego do português nas escolas e nos documentos oficiais. O artigo indica que a motivação de Pombal seria "minimizar a influência dos jesuítas". Com base em seus conhecimentos sobre a relação entre a metrópole (Portugal) e a colônia (Brasil) naquele momento histórico, formule hipóteses sobre outras possíveis motivações de Pombal para tomar essa medida.

Saberes indígenas

Os autores do artigo afirmam que, principalmente após a chegada da família real, os indígenas "já não eram necessários para prover a subsistência". Nesse trecho, eles se referem ao fato de que, quando os colonizadores chegaram ao Brasil, sua sobrevivência dependia dos saberes indígenas quanto ao cultivo e à coleta de alimentos, à geografia do território, à construção de moradias adaptadas ao ambiente, entre outros. Era necessário, portanto, usar a língua geral para obter tais informações dos nativos.

Com a formação de núcleos urbanos de maior porte, como o Rio de Janeiro pós-joanino, cujo modelo eram as cidades grandes europeias do período, esses saberes tornam-se menos relevantes para o colonizador e, assim, diminui o interesse em usar a língua geral.



TOMAS MARIE HIPPOLYTE TAUNAY - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

TAUNAY, T. M. Hipplyte. **Passagem de D. João VI sob os arcos da rua Direita (atual Primeira de Março), em frente à rua do Ouvidor**. Gravura, 1817. Biblioteca Nacional Digital. A rua do Ouvidor, na cidade do Rio de Janeiro, ficou conhecida, no período joanino, por ser ocupada sobretudo por modistas francesas, livreiros, sapateiros, confeiteiros e barbeiros.

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

TRABALHO E JUVENTUDES

Carreiras ligadas às línguas e suas literaturas

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP22, EM13LP45

Incentive os estudantes a reverem a definição de mapa mental oferecida no início do Capítulo 5 (p. 138).

Desde o início desta unidade, você tem lido textos que apresentam conhecimentos compartilhados por profissionais de Letras – pessoas que estudam as línguas e suas literaturas. No Capítulo 5, por exemplo, você leu uma reportagem de divulgação científica sobre **Os Lusíadas**; nela, foram ouvidos vários professores e pesquisadores de literatura. Já na seção **Gramática e expressividade** deste capítulo, você leu trechos de um livro escrito por um linguista, isto é, um profissional que se dedica ao estudo e à pesquisa de línguas.

Na reportagem a seguir, você encontrará informações sobre a formação e a atuação do profissional de Letras. Durante a leitura, prepare um mapa mental que contenha, pelo menos, as seguintes informações:

- características do profissional;
- áreas de atuação;
- organizações que contratam os profissionais.

Que profissão é essa? O profissional de Letras e o mundo das línguas

Gostar de ler e ter curiosidade para desvendar o mundo através das línguas são algumas das características do profissional de Letras. Podemos dizer que, de forma geral, ele é um estudioso da Língua Portuguesa, de outros idiomas e de suas respectivas literaturas. Mas o curso tem diferentes ramificações. Além da possibilidade de estudar a Língua Portuguesa, o aluno pode optar por se especializar em outras **Línguas Modernas**, encontrando boas possibilidades de mercado a partir delas.

Línguas Modernas: nome que se dá a línguas como alemão, espanhol, francês e inglês, em oposição às chamadas línguas clássicas (grego e latim).

[...]

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC), o curso de Letras deve ter seu conteúdo básico ligado à área dos Estudos Linguísticos e Literários, considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar e contemplar o desenvolvimento das competências e habilidades específicas.

Áreas de atuação – O profissional de Letras possui uma área de atuação bastante ampla, não se restringindo apenas ao ambiente acadêmico. Ou seja, ao contrário do que muita gente pensa, o curso não é indicado somente para quem quer ser professor.



FG TRADE/GETTY IMAGES

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

Há possibilidades de atuar, também, nas áreas de tradução, editoração, interpretação, revisão e produção textual, por exemplo. No ramo da tradução, é possível atuar traduzindo textos do português para um idioma estrangeiro e vice-versa. Como precisamos da escrita em todas as áreas do conhecimento, há oportunidades de tradução de livros, filmes, campanhas publicitárias e, até mesmo, bulas de remédio.

Na área da editoração, o profissional é capacitado para editar textos de todos os tipos e gêneros, adaptando o conteúdo que vai ser publicado e definindo o seu formato com base no perfil da empresa. Além disso, a editoração caminha ao lado da revisão, que é a área que corrige ortografia, gramática e a estrutura dos textos.

No campo da produção textual, é possível atuar escrevendo, seja por conta própria, seja para agências. Nessa área, é comum a produção de livros, matérias jornalísticas, roteiros, conteúdos para *sites* e *blogs* e textos publicitários. A interpretação é um ramo bastante requisitado, e o profissional de Letras pode ser responsável por fazer traduções simultâneas em reuniões, congressos, conferências, eventos culturais, intermediando, assim, o contato entre dois falantes de idiomas distintos.

Sendo assim, o profissional formado em Letras encontra oportunidades de emprego em empresas como escolas de idiomas, escolas de Ensino Fundamental e Médio, cursos preparatórios para concursos e vestibular, universidades, editoras, agências de publicidade, jornais e revistas, emissoras de TV e rádio, além de departamento de comunicação em empresas privadas.

Sala de aula – Quem opta pela docência encontra um alto índice de empregabilidade. Isto se deve ao fato de ter demanda por professores em todas as áreas na rede básica de ensino. **Egresso** da turma de 2017 do curso de Letras [da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB], *campus* de Vitória da Conquista, Caio Aguiar seguiu a trajetória acadêmica e concluiu o Mestrado em Linguística também na Uesb, em 2020. Hoje, ele atua no Instituto Federal da Bahia e, também, em dois colégios particulares. "Dedico-me à docência com o foco no ensino de leitura, produção e interpretação de textos, redação técnica e, também, no ensino de redação acadêmica. Essas aulas são ministradas no Ensino Médio, no Ensino Técnico e no Superior", conta.

egresso: pessoa que deixou uma instituição ou um grupo.

LUZ, Aline. Que profissão é essa? O profissional de Letras e o mundo das línguas. Universidade Estadual do Sul da Bahia (Uesb), **Notícias**, 6 set. 2023. Disponível em: https://www.uesb.br/noticias/que-profissao-e-essa-o-profissional-de-letras-e-o-mundo-das-linguas/. Acesso em: 12 jul. 2024.

Agora, junte-se a dois ou três colegas para realizar algumas atividades de pesquisa relacionadas a essa e outras carreiras. Distribuam as tarefas dentro do grupo, de modo que todos participem e aprendam com as atividades. **#cooperação #responsabilidade**

1. Algumas informações sobre a carreira de Letras que podem ser relevantes para vocês e seus colegas de turma não são fornecidas nessa reportagem. Pesquisem em fontes confiáveis e respondam a estas questões:

a. Quais são as opções de formação disponíveis (por exemplo, bacharelado ou licenciatura, diferentes habilitações etc.)? Em sua resposta, incluam explicações sobre cada uma dessas possibilidades.

b. No estado onde vocês moram, quais instituições oferecem o curso de Letras? Incluam detalhes relevantes sobre cada instituição: se é pública ou privada, em que cidade fica, que modalidades de formação oferece, em que horários etc.

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

2. A carreira de Letras não é a única opção para pessoas que gostam de ler e escrever. Existem outras possibilidades. Por exemplo:

Profissões ligadas à área de Linguagens e Letras

- Jornalismo
- Publicidade e propaganda
- Rádio e TV
- Pedagogia
- Produção editorial
- Comunicação social

a. Escolham uma dessas carreiras para pesquisar e escrever sobre ela uma **reportagem** semelhante à que vocês leram nesta seção. Entrem em acordo com os outros grupos para que não haja repetições. Se desejarem, vocês podem incluir outras carreiras que, na opinião de vocês, também sejam interessantes para quem gosta de ler e escrever.

b. Para planejar sua produção, tomem como guia o **mapa mental** que prepararam ao ler a reportagem sobre a carreira de Letras – vocês buscarão fornecer, no texto, os mesmos tipos de informações oferecidos naquela reportagem.

c. Para pesquisar as informações, consultem *sites* de instituições de ensino ou veículos de imprensa reconhecidos.

d. Além dessas fontes, seria interessante realizar uma **entrevista** com um profissional da área – como fez a autora da reportagem da Uesb ao entrevistar Caio Aguiar, um egresso do curso de Letras daquela universidade. Pensem, portanto, em pessoas que poderiam ser convidadas por seu grupo para uma entrevista sobre a profissão. Vocês podem recorrer a amigos, familiares, vizinhos ou, então, pedir ajuda a instituições de ensino da região. Um coordenador ou professor do curso pode conceder uma entrevista esclarecedora; se isso não for possível, ele poderá indicar egressos para conversar com vocês.

e. Quando um profissional tiver aceitado o convite para a entrevista, preparem um **roteiro** de perguntas. Vocês podem perguntar, por exemplo, o que motivou a pessoa a escolher essa carreira, como foram as experiências dela ao longo do curso, se suas expectativas foram atendidas e quais são as percepções e perspectivas dela sobre o mercado de trabalho.

f. Depois de realizarem e transcreverem a entrevista, façam um **esboço** da reportagem, organizando as informações de modo semelhante ao do exemplo lido. As falas do entrevistado podem ser incluídas como **citação direta** (entre aspas, como ocorre com a fala de Caio Aguiar) ou **indireta** – nesse caso, vocês incorporam o discurso dele ao de vocês. Não se esqueçam de identificar corretamente o entrevistado, com nome completo, ocupação, idade e outros dados relevantes.

g. Leiam o esboço do texto e verifiquem se a reportagem está clara e completa. Façam os ajustes necessários.

h. Na data combinada com o professor, apresentem oralmente o trabalho de vocês ao restante da turma. Compartilhem o que aprenderam com essa atividade e se algum de vocês tem interesse na carreira sobre a qual pesquisaram.

i. Disponibilizem as reportagens para serem lidas pelos colegas. Esse material também pode ser muito útil para estudantes de outras turmas ou mesmo para o público externo à escola. Combinem maneiras de fazê-lo chegar a mais pessoas, divulgando as reportagens no *site* ou *blog* da escola ou em perfis da turma nas redes sociais, por exemplo.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP20, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Leitura e reflexão II: Pioneiros da literatura afro-brasileira

De acordo com o Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos (*The Transatlantic Slave Trade Database*, em inglês), aproximadamente 4,86 milhões de africanos vieram ao Brasil na condição de escravizados entre os séculos XVI e XIX. Isso faz do Brasil o país das Américas que mais recebeu mão de obra escrava – a quantidade é três vezes maior que a recebida por toda a América espanhola e 12 vezes superior à que ingressou nos Estados Unidos.

Linguagens em integração

Amplie seus conhecimentos sobre cultura afro-brasileira ao estudar o Tema 8 de seu livro de Arte.

Desde meados do século XVIII, quando começou a se formar no Brasil um **sistema literário** – isto é, uma classe letrada grande o suficiente para produzir, consumir e discutir literatura nacional –, os africanos escravizados e seus descendentes, nascidos em solo brasileiro, compunham uma parte bastante significativa da população. Contudo, por motivos óbvios, estavam praticamente ausentes dos grupos que produziam literatura. Assim, durante muito tempo, os negros apareceram em nosso cânone retratados, representados, construídos literariamente pelo olhar do outro.

Nesta segunda seção de leitura, você conhecerá algumas exceções a essa regra. Primeiro, veremos o romance **Úrsula**, da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917). Publicado em 1859, ele é considerado por alguns teóricos o primeiro romance da **literatura afro-brasileira**, um conjunto de obras em que o negro brasileiro é o autor, assume um ponto de vista afroidentificado, ou seja, não branco e não racista, e tem a experiência do negro como parte de sua temática, dando voz a personagens negros.

Úrsula é considerado, também, o primeiro romance abolicionista, por denunciar o absurdo do regime escravista. Não se pode pensar, porém, que a obra exerceu alguma influência no movimento abolicionista em âmbito nacional, pois teve pouca repercussão na época, circulando somente na província do Maranhão. Já o outro autor afro-brasileiro que você conhecerá teve relevância direta na luta abolicionista: é o jornalista, poeta e advogado Luiz Gama (1830-1852), que compôs poemas satíricos sobre certas hipocrisias morais e raciais da sociedade de seu tempo.

Conheça mais, no boxe ***ZOOM***, sobre Maria Firmina dos Reis. A partir da página seguinte, você vai encontrar os textos dessa autora e de Luiz Gama. Leia cada texto individualmente, discuta as questões propostas em um pequeno grupo e, depois, compartilhe as conclusões com a turma.

ZOOM Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis nasceu em 1822 em São Luís do Maranhão, filha de Leonor Filippa dos Reis, descrita como uma "molata forra" (mulata alforriada), e João Pedro Esteves, sobre o qual pouco se sabe, exceto que era negro e não era casado com Leonor. Maria Firmina era, portanto, mulher, negra e fruto de um relacionamento extraconjugal, o que, sob vários aspectos, a colocava em posição desfavorável na sociedade da época. Apesar disso, foi muito atuante na vida intelectual do Maranhão. Ainda criança, passou a viver no município de Guimarães, onde, em 1847, foi aprovada em concurso público como professora primária. Ao aposentar-se, em 1880, fundou a primeira escola mista (para meninos e meninas) de que se tem registro no estado. Além dos romances **Úrsula** e **Guepava**, publicou poemas e contos, bem como inúmeros artigos em jornais maranhenses. Morreu na pobreza em 1917, sem ter jamais conseguido viver de seus escritos.

Não chegou até nossos dias nenhum retrato de Maria Firmina; portanto, as representações que temos hoje dessa escritora são feitas com base em depoimentos dados por pessoas que a conheceram.



WANIEL JORGE SILVA/ACERVO DO ARTISTA

Representação artística da escritora Maria Firmina dos Reis feita digitalmente por Waniel Jorge Silva com base nas descrições colhidas, em 1975, por Nascimento Morais Filho.

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

Texto 1 Fragmento de *Úrsula*

Sob alguns aspectos, **Úrsula** lembra um típico romance romântico, com uma trágica história de amor e boas doses de sentimentalismo. O enredo tem como trama principal o relacionamento entre Úrsula e Tancredo, jovens de condição social diferente (ela pobre, ele rico) que se conhecem por acaso e se apaixonam, mas têm a felicidade ameaçada por um tremendo vilão, o comendador Fernando P., tio de Úrsula.

Em meio à história do casal, há três personagens negros, todos escravizados: Túlio, um rapaz que salva a vida de Tancredo logo no início do romance e, em troca, recebe dinheiro para comprar sua alforria; Susana, a mãe de criação de Túlio; e Antero, que trabalha na casa. Tanto Susana como Antero são nascidos na África. No trecho que você lerá, Túlio prepara-se para partir na companhia de Tancredo e vai despedir-se de Susana, a quem dá a feliz notícia de sua alforria.

Durante a leitura, preste atenção na narração, em 1ª pessoa, da experiência de Susana com a captura na África, a viagem ao Brasil e a vida como cativa.

Capítulo IX

A preta Susana

— Tu! Tu livre? Ah, não me iludas! — exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. — Meu filho, tu és já livre?...

— Iludi-la! — respondeu ele, rindo-se de felicidade — E para quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo, sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como o **éreis** na vossa pátria.

Estas últimas palavras despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa; soltou um gemido magoado, curvou a fronte para a terra, e com ambas as mãos cobriu os olhos.

Túlio olhou-a com interesse; começava a compreender-lhe os pensamentos.

— Não se aflija — disse. — Para que essas lágrimas? Ah! Perdoe-me, eu despertei-lhe uma ideia bem triste!

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:

— Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais **ditosa** do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: uma filha, que era minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!

Esclareça aos estudantes que, na época da produção do romance, o uso do pronome *vós* com referência à pessoa com quem se fala era uma forma de tratamento respeitoso.

éreis: forma do verbo *ser* referente à 2ª pessoa do plural no pretérito imperfeito do indicativo: vós éreis; no contexto, equivale a "a senhora era".

ditosa: afortunada, feliz.

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

embalde: em vão, inutilmente.

tibiamente: com pouco zelo.

desditas: infortúnios, desgraças.

[...]

Vou contar-te o meu cativeiro.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. [...] Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la...

Ainda não tinha vencido cem braças do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi **embalde** que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. [...]

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. [...]

O comendador P. foi o senhor que me escolheu. Coração de tigre é o seu! Gelei de horror ao aspecto de meus irmãos... os tratos por que passaram doeram-me até o fundo do coração! O comendador P. derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência, por uma obrigação mais **tibiamente** cumprida, por falta de inteligência! [...]

Pouco depois casou-se a senhora Luísa B., e ainda a mesma sorte: seu marido era um homem mau, e eu suportei em silêncio o peso do seu rigor.

E ela chorava, porque doía-lhe na alma a dureza de seu esposo para com os míseros escravos [...].

O senhor Paulo B. morreu, e sua esposa e sua filha procuraram em sua extrema bondade fazer-nos esquecer nossas passadas **desditas**! Túlio, meu filho, eu as amo de todo o coração, e lhes agradeço, mas a dor que tenho no coração, só a morte poderá apagar! — Meu marido, minha filha, minha terra... Minha liberdade...

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. p. 78-81. (Série Prazer de Ler.)

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

Questões para a discussão em grupo

1. Como foi a experiência de ler um trecho desse romance romântico? Vocês acharam a leitura difícil ou mais fluida?

2. Que sentimentos o relato da personagem Susana despertou em vocês? Expliquem. **#autoconhecimento**

3. No boxe **Diálogos** da primeira seção de leitura, vocês leram um trecho de outro romance romântico, **Iracema**, no qual o narrador retrata a heroína e seu ambiente apelando a diversos sentidos (a visão, com seus cabelos negros, o olfato, com seu hálito perfumado, o tato, com a verde pelúcia da relva). Essa descrição multissensorial também ocorre no sétimo parágrafo do fragmento de **Úrsula**, na descrição que Susana faz de sua terra natal, na África. Expliquem como tal efeito é obtido.

4. As personagens femininas de **Úrsula** estão incluídas na lógica patriarcal que dominava a sociedade, com as mulheres tendo de se submeter às decisões dos homens. Que trecho da fala de Susana comprova que ela também estava sujeita a um sistema patriarcal, mesmo em sua terra natal?

5. Releia: "os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas". Que efeito tem o uso, por parte da escravizada Susana, do substantivo *bárbaros* com referência aos seus captores?

6. Leia, a seguir, um trecho de uma **resenha crítica** de uma edição contemporânea do romance **Úrsula**:

> Para construir as personagens negras e escravizadas Túlio, Susana e Antero, Maria Firmina dos Reis praticamente não tem modelos, já que na tradição brasileira do Romantismo, a qual se formava naquele momento, os africanos e afrodescendentes foram objetivamente invisibilizados em nome da criação de uma identidade brasileira que pudesse espelhar as ambições étnico-nacionalistas da elite pertencente ao centro do campo literário. É, portanto, admirável que Reis tenha dado corpo e voz a personagens negras e que, além disso, elas sejam representadas como seres humanos: pessoas que têm nome, história e memória. Pessoas que, ademais, discutem entre si o sentido de liberdade – conceito este fundamental para as revoluções do século XVIII, bem como para a estética do Romantismo.
>
> MARRA, Laísa. A prosa de Maria Firmina dos Reis no século XXI. **Literafro**, 23 mar. 2022. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/392-a-prosa-de-maria-firmina-dos-reis-no-seculo-xxi. Acesso em: 3 fev. 2024.

Da leitura desse trecho, depreende-se que havia uma contradição na construção identitária do Romantismo brasileiro, principalmente na geração indianista, que não questionava diretamente a escravidão. Explique qual é essa contradição. **#pensamentocrítico**

resenha crítica: gênero discursivo em que o autor apresenta e avalia determinado produto cultural (filme, livro, disco, peça de teatro etc.).

#Para curtir

Declamação de "O navio negreiro"

Nas próximas páginas, você lerá fragmentos do poema "O navio negreiro", do escritor romântico Castro Alves. Aprecie na íntegra a declamação desse poema feita pela atriz Elisa Lucinda (de quem você leu um artigo de opinião sobre Carolina Maria de Jesus no Capítulo 2).

ELISA Lucinda interpreta: **O navio negreiro**, de Castro Alves. 29 mar. 2022. 1 Vídeo (13 min). Publicado pelo canal Antofágica. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yo50_a4LeS0. Acesso em: 4 fev. 2024.

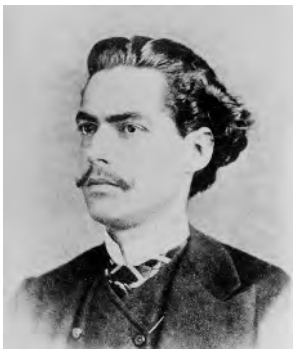


ANTOFÁGICA

Miniatura do vídeo "Elisa Lucinda interpreta: **O navio negreiro**, de Castro Alves".

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

DIÁLOGOS O Romantismo abolicionista de Castro Alves



ACERVO ICONOGRAPHIA/REMINISCÊNCIAS

Castro Alves, por volta de 1865.

O abolicionismo só entrou na pauta dos românticos brasileiros na chamada terceira geração do movimento. A **primeira geração** do nosso Romantismo foi marcada, como visto anteriormente, pelo **indianismo**, cultivado por escritores como José de Alencar e Gonçalves Dias. Depois, houve uma **segunda geração**, chamada de **ultrarromântica**, que se dedicou às temáticas do amor e da morte. Destacam-se nessa vertente os poetas Álvares de Azevedo (1831-1852), Casimiro de Abreu (1839-1860) e Fagundes Varela (1841-1875).

Por fim, a **terceira geração** romântica teve maior preocupação social e foi chamada de **condoreira** por estimar a liberdade – uma noção associada às aves que voam alto, como o condor. Um dos principais representantes dessa última geração foi o poeta **Castro Alves** (1847-1871).

Nascido em uma família de fazendeiros no interior da Bahia, Castro Alves certamente testemunhou, desde a infância, o trabalho dos escravizados e as violências a que eram submetidos. Ainda adolescente, engaja-se na causa abolicionista, da qual se torna um defensor ativo e apaixonado.

Castro Alves publicava seus poemas em jornais e declamava-os em teatros e outros espaços públicos. Carismático e eloquente, teve seu talento reconhecido por dois importantes escritores da época – José de Alencar e Machado de Assis. Morreu muito jovem, aos 24 anos, em decorrência de problemas gerados pela tuberculose e por um ferimento no pé. Até esse momento, só tinha publicado a coletânea de poemas **Espumas flutuantes** (1870). O livro póstumo **Os escravos** (1883) contém suas duas mais conhecidas criações – "O navio negreiro" e "Vozes d'África".

Você lerá a seguir trechos de "O navio negreiro", que retrata, como o título sugere, o sofrimento a bordo de um navio que realizava o comércio de escravizados – atividade que estava oficialmente proibida por leis de 1831 e 1850, mas que sobrevivia na clandestinidade e no comércio entre províncias. Produzido em abril de 1868, o poema foi declamado em um teatro em São Paulo em setembro do mesmo ano. Daquele momento em diante, tornou-se um símbolo do abolicionismo e passou a ser declamado em reuniões e comícios dos simpatizantes do movimento.

"O navio negreiro" é um longo poema dividido em seis partes. Leia, a seguir, estrofes extraídas da terceira, da quarta e da quinta partes.

O navio negreiro

3ª

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais... inda mais... não pode o olhar humano
Como o teu mergulhar no **brigue** voador.
Mas que vejo eu aí... Que quadro de amarguras!
Que cena funeral!... Que **tétricas** figuras!...
Que cena infame e **vil**!... Meu Deus! meu Deus! Que horror!

brigue: tipo de navio à vela.
tétricas: muito tristes, fúnebres.
vil: indigno, desprezível.

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

4ª

Era um sonho **dantesco**... O **tombadilho**
Que das **luzernas** avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
[...]
E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho **arqueja**... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

[...]

5ª

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
[...]

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós,
Mais que o rir calmo da **turba**
Que excita a fúria do **algoz**?
[...]

São os filhos do deserto
Onde a terra **esposa** a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres **mosqueados**
Combatem na solidão...
Homens simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos
Sem luz, sem ar, sem razão...

dantesco: relativo ao poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321), autor da **Divina comédia** (1472); como esse longo poema épico descreve detalhadamente o Inferno e seus suplícios, o adjetivo *dantesco* também se refere a algo terrível, medonho.

tombadilho: estrutura na parte traseira de um navio.

luzernas: luzes muito intensas.

arqueja: do verbo *arquejar*, que significa respirar com dificuldade, em espasmos.

turba: multidão, especialmente quando barulhenta e desordenada.

algoz: carrasco; aquele que executa a pena de morte ou torturas.

esposa: do verbo *esposar*, que significa receber como esposo ou esposa; figuradamente, combinar bem, viver junto.

mosqueados: salpicados de pintas.

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

São mulheres desgraçadas,
Como **Agar** o foi também,
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com **tíbios** passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas e **fel**
[...]

Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram — crianças lindas,
Viveram — moças gentis...
Passa um dia a caravana
Quando a virgem na cabana
Cisma da noite nos véus ...
... Adeus! ó **choça** do monte!...
... Adeus! palmeiras da fonte!...
... Adeus! amores... adeus!...

ALVES, Castro. "O navio negreiro". *In*: **Castro Alves** – Obras Completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 279-282.

Agar: no livro bíblico do **Gênesis**, é uma mulher egípcia escravizada que serve a Sara, esposa de Abraão, o primeiro dos patriarcas bíblicos; Agar gera um filho de Abraão, Ismael, mas ambos acabam expulsos da casa patriarcal e condenados a vagar pelo deserto, de onde são salvos por um anjo.

tíbios: fracos.

fel: amargor.

cisma: do verbo *cismar*, que significa pensar em algo, principalmente de maneira absorta, sonhadora.

choça: cabana rústica feita de palha ou materiais semelhantes.

Agora, discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

1. Na parte III, composta de uma única estrofe, o eu lírico dialoga com uma "águia do oceano". Esse diálogo cria, no leitor, a sensação de enxergar o navio negreiro de cima, como se estivesse em uma vista aérea.
   a. Que palavras ou expressões usadas na estrofe provocam esse efeito de sentido?
   b. Em relação à parte IV, que vem em seguida, que efeito de sentido (ironia, suspense, ambiguidade etc.) provoca essa aproximação do navio por cima? Explique sua resposta.
2. Na parte IV, o eu lírico cria uma **metáfora**, equiparando os horrores vividos a bordo a uma dança macabra. Explique como funciona essa metáfora e que elementos ela simboliza.
3. A plateia a quem se destinava esse poema era formada por pessoas brancas e cristãs. Destaque trechos do texto que apelam aos valores cristãos da audiência, a fim de fazê-la aderir à causa abolicionista.
4. Como dito, os poemas de Castro Alves eram concebidos para serem declamados em espaços públicos. Que recursos linguísticos (por exemplo, uso da pontuação ou de certas construções) conferem eloquência ao poema, aumentando sua capacidade de entusiasmar a plateia?
5. "O navio negreiro" veio a público menos de dez anos após **Úrsula**. Que argumentos em comum você percebe entre as obras na denúncia da escravidão, isto é, na demonstração, ao leitor, de que esse sistema era bárbaro e inadmissível?

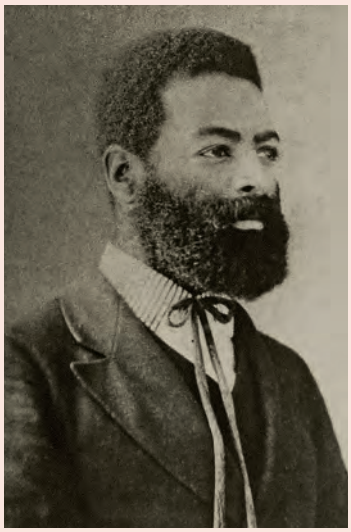
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ZOOM Luiz Gama

Luiz Gama nasceu na Bahia, em 1830. O pouco que se sabe de suas origens foi revelado por ele em uma carta ao amigo Lúcio de Mendonça, jornalista que mais tarde fundaria a Academia Brasileira de Letras. Na carta, Gama conta ser filho de Luíza Mahin, africana liberta de origem **nagô** que teria participado de alguns dos levantes de escravos que sacudiram Salvador na década de 1830. Em razão disso, Mahin teria sido obrigada a fugir para o Rio de Janeiro, deixando o menino com o pai, um fidalgo de origem portuguesa. Gama conta que, na infância, o pai o tratava com carinho, mas, a certa altura, cometeu um ato infame: arruinado por dívidas de jogo, vendeu o próprio filho como escravo aos 10 anos de idade.

Levado de navio de Salvador a Santos, Gama subiu a pé a Serra do Mar até Campinas. Passou a viver e trabalhar na casa do próprio traficante de escravos, onde aos 17 anos conheceu um hóspede que o ensinou a ler. Um dia fugiu e conseguiu obter documentos que comprovavam sua condição de liberto.

Prestou serviço militar, foi escrivão e jornalista, entre outras atividades. Autodidata, Gama estudou as leis e passou a atuar como advogado na cidade de São Paulo. Estima-se que, graças aos processos que moveu, mais de 500 pessoas escravizadas foram libertas. Sua morte precoce aos 52 anos, em 1882, gerou comoção na cidade, e o cortejo fúnebre foi acompanhado por uma multidão.



FUNDO CORREIO DA MANHÃ - ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Retrato de Luiz Gama, na década de 1880.

Texto 2 Versos de "Quem sou eu?"

Os versos de Luiz Gama que você lerá são parte do poema "Quem sou eu?", incluído no livro **Trovas burlescas**. A primeira edição dessa obra foi lançada em 1859 com o título **As primeiras trovas burlescas de Getulino** (um dos apelidos do autor).

Esse poema em particular tornou-se famoso ao ser incluído pelo poeta modernista Manuel Bandeira (1886-1968) na **Antologia dos poetas brasileiros da fase romântica** (1937). Também conhecido como "A bodarrada", o poema "Quem sou eu?" foi considerado por Bandeira como a "melhor **sátira** da poesia brasileira".

Ao ler o fragmento, preste atenção justamente ao caráter satírico dos versos – como o humor é utilizado para ridicularizar os poderosos da nação. Tenha em mente que *bode*, na época, era um termo popular e um tanto pejorativo para negros de pele mais clara.

Quem sou eu?

Faço versos, não sou **vate**,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:

[...]

Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça
— Faz a todos injustiça —

nagô: pertencente aos nagôs, povo que vive na África Ocidental, de língua iorubá.

sátira: texto que usa um humor ácido para criticar e ridicularizar personalidades públicas, costumes, instituições etc.

vate: poeta.

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

deprime: rebaixa, humilha.

tarelo: tagarela.

Mongibelo: nome dado à montanha em que se situa o vulcão Etna, na Itália.

tratantes: aqueles que agem com esperteza para enganar alguém.

marram: chifram.

Com rigor **deprime** o pobre,
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
E só acha horrendo crime
No mendigo, que deprime.
[...]
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
D'esta arenga receosos
Hão de chamar-me — **tarelo**,
Bode, negro, **Mongibelo**;
Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.

Se negro sou, ou sou bode,
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta...
Há cinzentos, há rajados,
Baios, pampas e malhados,
Bodes negros, bodes brancos,
E, sejamos todos francos,
Uns plebeus, e outros nobres,
Bodes ricos, bodes pobres,
Bodes sábios, importantes,
E também alguns **tratantes**...
Aqui, n'esta boa terra,
Marram todos, tudo berra;

GAMA, Luiz. Quem sou eu? *In*: GAMA, Luiz. **Trovas burlescas**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2016. p. 130-134.

Questões para a discussão em grupo

1. Nos primeiros versos do fragmento, o eu lírico declara que só deve obediência "À virtude, à inteligência". No contexto de uma sociedade escravocrata e segregada racialmente como era o Brasil à época, que sentido vocês acham que esses versos adquirem?
2. Na opinião de vocês, os versos críticos a certos magistrados (juízes), presentes nesse poema, podem se relacionar à atuação de Gama como advogado, quando buscava libertar escravizados (leiam o boxe ***ZOOM* Luiz Gama**, que antecede o poema)? Expliquem.
3. Nos versos finais do fragmento, que falam sobre os "bodes", que hipocrisia de nossa sociedade o eu lírico satiriza?

Questões para a discussão de toda a turma

Agora, pense em todos os fragmentos de textos literários que você leu nesta unidade – **Os Lusíadas**, a Carta de Pero Vaz de Caminha, o livro **Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus** e os romances **Macunaíma**, **Iracema** e **Úrsula**, além de trechos de "O navio negreiro" e esses versos de Luiz Gama. Discuta com o professor e os colegas:

1. Esses textos cumpriram o propósito de ampliar seus conhecimentos sobre as formas como a literatura pode expressar, representar, construir nossa identidade coletiva? Explique.
2. As leituras contribuíram para que você percebesse essa identidade sob uma perspectiva multicultural? Nesse sentido, quais outros textos literários seria interessante conhecer? Você tem sugestões para compartilhar com os colegas? Se sim, quais?

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

Produção: Paródia ou estilização

Nesta unidade, vocês leram textos que parodiam outros: primeiro, um fragmento de **Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus**, que parodia a Carta de Pero Vaz de Caminha; depois, o início do romance **Macunaíma**, que parodia o início de **Iracema**. Em ambos os casos, as paródias tomam como referência um texto bem conhecido e icônico da literatura brasileira.

Uma das formas de retomar um texto canônico e atualizá-lo de forma criativa é a **paródia**; a outra é a **estilização**. Para compreender a diferença entre esses conceitos, vamos retomar a definição de paródia e conhecer a de estilização.

Paródia

É a recriação de um texto ou de um estilo que busca subverter sua intenção original. No diálogo com o texto-base, a recriação vai na direção oposta à dele. Por exemplo, em **Macunaíma**, o nascimento do herói retoma o nascimento de Iracema, mas, em vez de traçar um retrato idealizado e heroico do personagem, como no texto de Alencar, o romance de Mário de Andrade vai na direção contrária.

Estilização

É a recriação de um texto ou de um estilo sem o propósito de negar sua intenção original. Dessa forma, os valores e as ideias da recriação convergem com as do texto-base.

Em dupla, você vai criar uma paródia ou uma estilização de um dos textos lidos nesta unidade, ou de outro à sua escolha.

Os trabalhos circularão, em um primeiro momento, entre os colegas de turma. Depois vocês poderão combinar formas de divulgá-los na escola ou em meios digitais.

Contexto de produção

O quê: paródia ou estilização de texto literário que fale sobre a identidade brasileira.

Para quê: apropriar-se de um texto literário canônico, dialogando crítica ou subjetivamente com ele.

Para quem: em um primeiro momento, colegas de turma; depois, público em geral.

Onde: em folhas avulsas ou outra forma de circulação acordada coletivamente.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP03, EM13LP04, EM13LP15, EM13LP50, EM13LP54

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

Observar modelos

1. Um dos textos mais parodiados ou estilizados na literatura brasileira é o poema "Canção do exílio", escrito em 1843 por **Gonçalves Dias** (1823-1864), poeta que, ao lado de José de Alencar, representou a fase indianista e mais nacionalista de nosso Romantismo. Nesse texto, criado quando o autor estudava Direito em Portugal, o eu lírico exalta a natureza brasileira, conferindo-lhe um tom de aconchego e simplicidade cativante. Confiram o fragmento inicial do poema.

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. Fonte: DIAS, Gonçalves. **Poesia**. São Paulo: Agir, 1969. (Coleção Nossos Clássicos). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000115.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

2. Lido nas escolas brasileiras por várias gerações, o poema chegou às primeiras décadas do século XX como o grande símbolo do nacionalismo tradicional brasileiro – e, não por acaso, foi alvo de várias paródias modernistas. Ao longo das décadas seguintes, as releituras não pararam, e poetas de diferentes estilos retomaram o poema clássico e deram a ele seus próprios contornos. Com seu colega de dupla, busquem na internet e leiam as seguintes produções:

- "Canto de regresso à pátria" (1924), de Oswald de Andrade;
- "Canção do exílio" (1925), de Murilo Mendes;
- "Canção do exílio facilitada" (1973), de José Paulo Paes;
- "Nova canção do exílio" (2000), de Ferreira Gullar.

3. A cada poema lido, discutam: como o eu lírico se apropriou do texto de Gonçalves Dias? Preservou a métrica dos versos e o esquema de rimas? Atualizou e personalizou o trabalho com a linguagem, mas manteve um conteúdo semelhante ao original, com as mesmas ideias de valorização da pátria, produzindo, dessa forma, uma estilização? Ou o recriador mudou também a essência ideológica do texto, produzindo uma paródia?

4. Confiram agora a releitura desse poema em outro gênero discursivo: trata-se de um **miniconto** do escritor, cineasta, dramaturgo e roteirista paulistano Fernando Bonassi. O texto faz parte de uma série chamada "15 cenas de descobrimento de Brasis" e foi incluído em uma antologia de contos.

miniconto: é uma narrativa curta, uma forma bastante condensada de ficção. Resultantes das experimentações literárias feitas nas últimas décadas, essas narrativas breves inserem-se em uma estética que valoriza ao máximo a concisão.

Cena 9 – CANÇÃO DO EXÍLIO

Minha terra tem campos de futebol onde cadáveres amanhecem emborcados pra atrapalhar os jogos. [...] Tem também muros de bloco (sem pintura, é claro, que tinta é a maior frescura quando falta mistura), onde pousam cacos de vidro pra espantar malaco. [...] As sirenes que aqui apitam, apitam de repente e sem hora marcada. Elas não são mais as das fábricas, que fecharam. São mesmo é dos camburões, que vêm fazer aleijados, trazer tranquilidade e aflição.

BONASSI, Fernando. 15 cenas de descobrimento de Brasis. *In*: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio Janeiro: Objetiva, 2001. p. 607.

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

5. Conversem sobre o texto:
   a. O que Fernando Bonassi preservou do poema "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, e o que ele alterou?
   b. Que recursos esse autor empregou para criar uma crítica ácida da desigualdade social brasileira, denunciando a dura realidade das periferias?

Planejar a paródia ou estilização

1. Vocês acabam de conhecer outras paródias, além das que haviam lido nesta unidade, e algumas estilizações. Para fazer a própria recriação, vocês poderão escolher um dos textos da unidade (inclusive a própria "Canção do exílio") ou outro à sua escolha.

2. Caso queiram escolher um texto diferente dos apresentados na unidade, deem preferência a textos canônicos bem conhecidos, pois assim o diálogo intertextual será mais facilmente reconhecido pelo público. Além disso, para nos mantermos dentro dos objetivos da unidade, é importante que o texto fale de alguma forma sobre o que é ser brasileiro, expresse alguma faceta de nossa identidade coletiva.

3. Quando tiverem escolhido o texto-base, discutam como vão se apropriar dele:
   a. Vocês vão manter as características formais (por exemplo, no caso de um poema, vão manter a métrica, a estrofação, as rimas etc.)?
   b. Vão preservar a essência ideológica do original, apenas atualizando-a e personalizando-a (estilização), ou vão subvertê-la totalmente (paródia)?

4. Discutam também o gênero em que vão produzir seu texto. Como vimos, não é necessário que o gênero da releitura seja o mesmo do texto-base – Fernando Bonassi, por exemplo, criou um miniconto a partir de um poema.

Produzir, revisar e compartilhar a releitura

1. Quando tiverem decidido os pontos básicos da produção, escrevam uma primeira versão dela.

2. Mostrem o que vocês produziram para outra dupla e peçam que avaliem:
   a. É possível reconhecer o texto parodiado ou estilizado?
   b. Os recursos empregados (substituições, escolha e combinação de palavras) estão de acordo com a intenção comunicativa da releitura?
   c. Que sugestões podem dar para deixar o texto mais engraçado, crítico ou criativo?

3. Considerem as opiniões dos colegas e escrevam a versão definitiva. Compartilhem-na com os colegas e o professor da forma que julgarem mais conveniente. Pode ser simplesmente em folhas avulsas afixadas em um mural na sala, por meio do *blog* da turma ou outra forma de circulação.

4. Leiam as produções das outras duplas e comentem o que mais lhes chamou atenção nelas.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Um *podcast* literário sobre *Macunaíma*

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP53

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Ao longo da unidade, você fez uma série de leituras e reflexões que lhe permitiram ampliar seu repertório de leitura, conhecendo diferentes modos literários de expressar, representar e construir aspectos de nossa identidade como povo brasileiro.

Agora poderá ler **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter e, com os colegas, produzir *podcasts* para divulgar e incentivar outros leitores a **se sarapantar** com a rapsódia!

se sarapantar: encher-se de espanto ou admiração.

PROJETO: *Podcast* – Um Macunaíma para chamar de seu

Desde 2016, **Macunaíma** está em domínio público, depois de completados 70 anos do falecimento de Mário de Andrade. Na internet você encontra *audiobooks* com a gravação da leitura integral do texto e *e-books*. Além disso, o título integra o catálogo de vários programas de política pública voltados à literatura, tornando fácil encontrar exemplares dele em acervos de bibliotecas.

Dentro do cronograma combinado, organize-se para ouvir/ler o romance com autonomia. Procure aprender com as referências das lendas e dos mitos que se entrecruzarão na narrativa das aventuras e desventuras do herói, investigando o que quiser saber mais, e percebendo o trabalho de linguagem que é feito.

ETAPA 1 Planejamento coletivo do *podcast*

1. O *podcast* da turma terá cinco episódios, cada um deles produzido por uma equipe de trabalho. Decidam coletivamente:
   - **a.** O *podcast* terá o formato de documentário ou reportagem, como o modelo analisado na seção **Aprendendo com autonomia**? Caso prefiram outro formato (entrevista, debate etc.), será necessário pesquisar e analisar outros modelos.
   - **b.** Se optaram pelo formato de documentário ou reportagem, vocês manterão a organização do modelo (introdução do assunto, seguida pela apresentação do *podcast*, depois por trechos explicativos, entrevistas com convidados etc.) ou preferem adaptá-la? Nesse último caso, quais serão os ajustes?
   - **c.** Qual será o nome do *podcast*? Quais colegas ficarão responsáveis por criar uma identidade visual para o programa, isto é, um *banner*-padrão que aparecerá junto aos episódios na(s) plataforma(s) onde vão compartilhá-los?
   - **d.** Onde serão publicados os *podcasts*? Como eles serão divulgados para os ouvintes?
2. Reflitam: que conhecimentos vocês já têm para a produção de um *podcast*, levando em conta a experiência que tiveram com a gravação das *playlists* comentadas e a análise de um *podcast* neste capítulo? Que outros conhecimentos precisarão construir? Como farão isso? Vocês podem, por exemplo, procurar tutoriais em fontes confiáveis da internet. **#cooperação #empatia**
3. Organizem-se em cinco grupos de trabalho, conforme os interesses de vocês nos recortes sugeridos e, ao mesmo tempo, buscando fortalecer parcerias diferentes na sala de aula, para aprender colaborativamente.

Grupo 1

Capítulo 1 – "Macunaíma" (intertextualidade com **Iracema**, de José de Alencar).

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

Grupo 2

Capítulo 5 – "Piaimã" (intertextualidade com **Os Lusíadas**: as descobertas do herói).

Grupo 3

Capítulo 9 – "Carta pras icamiabas" (intertextualidade com a **Carta de Pero Vaz de Caminha**).

Grupo 4

Capítulo 12 – "Teque-teque, chupinzão e a injustiça dos homens" (patrimonialismo com humor; análise do episódio, relacionando-o ao conceito de Sérgio Buarque de Holanda).

Grupo 5

Capítulo 17 – "Ursa Maior" e "Epílogo" (análise de como o cantador da rapsódia dialoga com a tradição oral para cantar os feitos do herói).

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

ETAPA II Roteirização dos episódios e realização de entrevistas

1. Cada grupo deve agora reler e discutir o capítulo que lhe cabe. Para ampliar a compreensão do texto, investiguem nomes e referências trazidas nele e busquem textos, vídeos e outros *podcasts* que falem sobre a obra (de preferência, especificamente sobre o capítulo em análise). Fiquem atentos à credibilidade e à pertinência das fontes consultadas.
2. Reúnam as informações coletadas pelo grupo e comecem a escrever o roteiro, tomando como referência as transcrições apresentadas na seção **Aprendendo com autonomia**. Não se esqueçam de indicar quem serão os *hosts* (apresentadores) em cada parte.
3. Se vocês optaram pelo formato documentário ou reportagem, será necessário providenciar pelo menos uma entrevista com um especialista. Pensem em quem vocês poderiam convidar – pode ser o próprio professor de Língua Portuguesa ou, conforme o capítulo em análise, o professor de História ou Ciências Sociais. Vocês também podem convidar especialistas de fora da comunidade escolar; eles poderiam ser contatados por meio da internet e poderiam participar a distância, enviando gravações com respostas para as perguntas de vocês. Para isso, peçam auxílio ao professor.
4. Releiam o roteiro que iniciaram e verifiquem quais informações o entrevistado poderia fornecer para complementar a linha de raciocínio seguida. Com base nisso, preparem um breve roteiro de perguntas, com duas ou três, no máximo. Realizem a entrevista da forma combinada (presencialmente ou a distância) e, depois, ouçam a gravação. Então, decidam como inserir as falas do entrevistado no roteiro. Elas podem entrar de uma vez só ou em partes, entremeadas por explicações do(s) *host(s)*, como ocorre no *podcast* analisado na seção **Aprendendo com autonomia**.

ETAPA III Gravação e publicação dos episódios

1. Com o roteiro finalizado, é hora de os *hosts* gravarem suas falas. Usem o mesmo aplicativo ou *site* que usaram para a gravação das *playlists* comentadas. Lembrem-se de que vocês podem gravar quantas vezes quiserem, até ficarem satisfeitos com os resultados. Lembrem-se também de salvar os arquivos de áudio no formato .wav.

2. Dessa vez, vocês não vão simplesmente embedar (incorporar) os áudios em um *blog*, como fizeram na *playlist* comentada e, sim, efetivamente editá-los. Para tanto, deverão abrir as versões finais dos arquivos no formato .wav que gravaram e salvá-los como um "novo projeto".
3. Usem a ferramenta "redução de ruído" (ou outra semelhante) para eliminar hesitações, sons de respiração e outros ruídos indesejáveis. Se isso não for suficiente, selecionem manualmente os trechos com ruídos e usem a ferramenta "silenciar".
4. Façam uma compressão para ajustar os volumes e, assim, deixar as vozes mais naturais e equilibradas.
5. Usem a ferramenta de importar áudios para inserir trilha musical e efeitos sonoros.
6. Antes de finalizar o trabalho, ouçam os áudios na sequência correta e verifiquem se está tudo de acordo com o roteiro, se as falas estão audíveis, se as músicas e os efeitos sonoros estão bem sincronizados.
7. Por fim, usem a ferramenta "mixar" para juntar todos os arquivos em um só e finalizar o trabalho. Agora vocês podem salvar em formato .mp3 para facilitar o compartilhamento.
8. Publiquem os episódios do *podcast* da turma na(s) plataforma(s) combinada(s), acompanhados pelo *banner* criado anteriormente. Divulguem a produção para a comunidade escolar e para o público externo, usando redes sociais ou outras mídias.

ETAPA IV Avaliação do projeto

Conversem com o professor e o restante da turma:

1. Como foi a experiência de ler ou ouvir na íntegra o romance **Macunaíma**? Do que gostaram e que dificuldades tiveram?
2. Na opinião de vocês, produzir o *podcast* contribuiu para se apropriarem mais da obra? Por quê?
3. O que ficou bom no *podcast* da turma e o que ainda pode ser melhorado?
4. Como foi a recepção do público? Quantas vezes os programas foram reproduzidos? Houve comentários? Algum episódio se destacou?

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

Autoavaliação

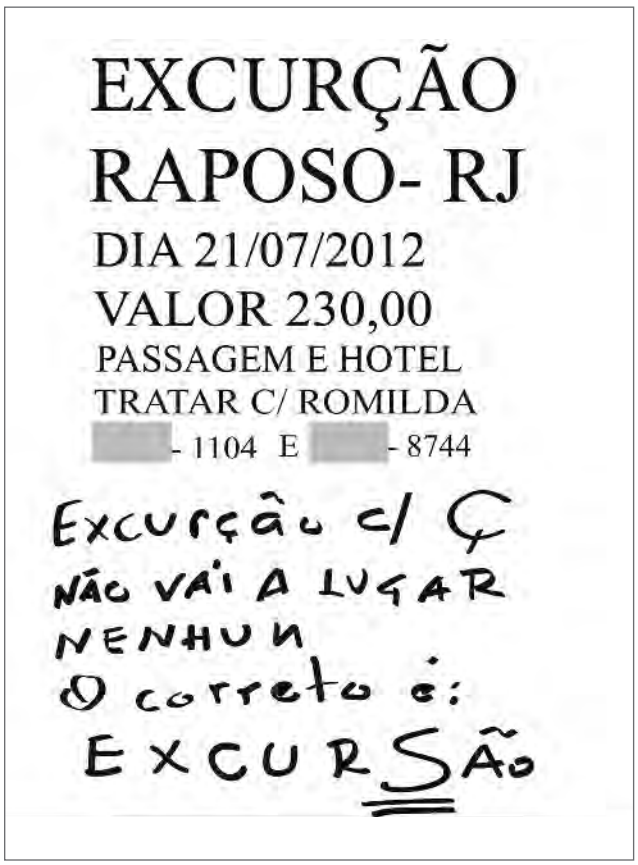
Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. Você conseguiu ler os textos literários previstos na unidade e discuti-los com os colegas seguindo os roteiros propostos? Teve alguma dificuldade? Se sim, foi por problemas na organização do tempo ou na compreensão dos textos? Como esses aspectos podem ser melhorados em sua formação? **#autoconhecimento**
2. Você colaborou com sua equipe ou seu colega de dupla nas produções colaborativas (*playlist* comentada, paródia ou estilização, *podcast*), cumprindo as tarefas que lhe cabiam, ouvindo a todos com interesse e cedendo para obter consensos?
3. Você conseguiu compreender o fenômeno da variação linguística e como ele se relaciona à natureza viva e dinâmica da língua?
4. Você percebeu diferenças entre uma perspectiva normativa da língua e uma perspectiva voltada ao uso contemporâneo do português brasileiro?

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2022 (2ª aplicação).

(Enem 2022 – 2ª aplicação)

NADAVER



Disponível em: https://www.nadaver.com/. Acesso em: 20 jul. 2012.

Esse cartaz tem como função social conquistar clientes para um evento turístico, e, por isso, seria recomendável que fosse escrito na norma-padrão da língua portuguesa. O comentário acrescentado por um interlocutor sugere que a grafia incorreta da palavra "excursão"

a. interfere na pronúncia do vocábulo.

b. reflete uma interferência da fala na escrita.

c. caracteriza uma violação proposital para chamar a atenção dos clientes.

d. diminui a confiabilidade nos serviços oferecidos pela prestadora.

e. compromete o entendimento do conteúdo da mensagem.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

Análise da questão

Questões referentes à norma-padrão, a variações linguísticas e a preconceito linguístico são bastante frequentes na prova de Linguagens do Enem. Nessa questão, para avaliar adequadamente o conjunto das alternativas, o candidato deve ter conhecimentos sobre o conceito de norma-padrão e as funções que ela cumpre na sociedade.

Resposta correta: alternativa **D**

Como vimos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6, em situações comunicativas que pedem maior monitoração estilística, presta-se mais atenção à escolha das palavras e às regras da norma-padrão. É esse o caso quando um empreendedor elabora um cartaz que "tem como função social conquistar clientes para um evento turístico", como diz o enunciado.

Nessa situação, espera-se que a norma-padrão seja obedecida, inclusive no que diz respeito à **ortografia** – a grafia correta dos vocábulos. Como essa expectativa não foi cumprida, e uma importante palavra do cartaz – *excursão* – foi grafada em desacordo com o padrão, o interlocutor acrescentou um comentário afirmando que "excurção com Ç não vai a lugar nenhum". Com esse comentário jocoso, ele sugere que o erro diminui a confiabilidade da empresa anunciante, como corretamente indica a alternativa D.

A opção A deve ser descartada porque a escrita com *s* ou *ç*, nesse contexto, não altera a pronúncia da palavra.

A alternativa B também deve ser excluída porque, embora alguns desvios da norma-padrão resultem, de fato, da interferência da fala na escrita, não é o que ocorre aqui, pois, como dito, a escrita com *s* ou *ç* não altera a pronúncia de *excursão*.

A alternativa C também está incorreta porque não se trata, evidentemente, de uma violação proposital da norma-padrão, e, sim, de um engano por parte do redator do cartaz.

Por fim, a alternativa E tampouco se aplica, já que um erro de ortografia como esse não seria capaz de comprometer o entendimento do enunciado (tanto é que o interlocutor o compreendeu e corrigiu).

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

Agora é sua vez! Responda às questões a seguir no caderno.

1. (Enem 2023) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6.

De quem é esta língua?

Uma pequena editora brasileira, a Urutau, acaba de lançar em Lisboa uma "antologia antirracista de poetas estrangeiros em Portugal", com o título *Volta para a tua terra*.

O livro denuncia as diversas formas de racismo a que os imigrantes estão sujeitos. Alguns dos poetas brasileiros antologiados queixam-se do desdém com que um grande número de portugueses acolhe o português brasileiro. É uma queixa frequente.

"Aqui em Portugal eles dizem /– eles dizem – / que nosso português é errado, que nós não falamos português", escreve a poetisa paulista Maria Giulia Pinheiro, para concluir: "Se a sua linguagem, a lusitana, / ainda conserva a palavra da opressão / ela não é a mais bonita do mundo./ Ela é uma das mais violentas".

AGUALUSA, J. E. Disponível em: https://oglobo.globo.com. Acesso em: 22 nov. 2021 (adaptado).

O texto de Agualusa tematiza o preconceito em relação ao português brasileiro. Com base no trecho citado pelo autor, infere-se que esse preconceito se deve

a. à dificuldade de consolidação da literatura brasileira em outros países.

b. aos diferentes graus de instrução formal entre os falantes de língua portuguesa.

c. à existência de uma língua ideal que alguns falantes lusitanos creem ser a falada em Portugal.

d. ao intercâmbio cultural que ocorre entre os povos dos diferentes países de língua portuguesa.

e. à distância territorial entre os falantes do português que vivem em Portugal e no Brasil. Alternativa correta: C

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

2. (Enem 2021) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6.

Os linguistas têm notado a expansão do tratamento informal. "Tenho 78 anos e devia ser tratado por senhor, mas meus alunos mais jovens me tratam por você", diz o professor Ataliba Castilho, aparentemente sem se incomodar com a informalidade, inconcebível em seus tempos de estudante. O *você*, porém, não reinará sozinho. O *tu* predomina em Porto Alegre e convive com o *você* no Rio de Janeiro e em Recife, enquanto *você* é o tratamento predominante em São Paulo, Curitiba, Belo Horizonte e Salvador. O *tu* já era mais próximo e menos formal que *você* nas quase 500 cartas do acervo on-line de uma instituição universitária, quase todas de poetas, políticos e outras personalidades do final do século XIX e início do XX.

Disponível em: http://revistapesquisa.fapesp.br. Acesso em: 21 abr. 2015 (adaptado).

No texto, constata-se que os usos de pronomes variaram ao longo do tempo e que atualmente têm empregos diversos pelas regiões do Brasil. Esse processo revela que

a. a escolha de "você" ou de "tu" está condicionada à idade da pessoa que usa o pronome.

b. a possibilidade de se usar tanto "tu" quanto "você" caracteriza a diversidade da língua.

c. o pronome "tu" tem sido empregado em situações informais por todo o país.

d. a ocorrência simultânea de "tu" e de "você" evidencia a inexistência da distinção entre níveis de formalidade.

e. o emprego de "você" em documentos escritos demonstra que a língua tende a se manter inalterada.

Alternativa correta: B

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

3. (Enem 2022 – 2ª aplicação) Retome a seção **Conexões** do Capítulo 6.

A historiografia do país demonstra que foi necessário considerável esforço do colonizador português em impor sua língua pátria em um território tão extenso. Trata-se de um fenômeno político e cultural relevante o fato de, na atualidade, a língua portuguesa ser a língua oficial e plenamente inteligível de norte a sul do país, apesar das especificidades e da grande diversidade dos chamados "sotaques" regionais. Esse empreendimento relacionado à imposição da língua portuguesa foi adotado como uma das

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

estratégias de dominação, ocupação e demarcação das fronteiras do território nacional, sucessivamente, em praticamente todos os períodos e regimes políticos. Da Colônia ao Império, da República ao Estado Novo e daí em diante.

Tomemos como exemplo o nheengatu, uma língua baseada no tupi antigo e que foi fruto do encontro, muitas vezes belicoso e violento, entre o colonizador e as populações indígenas da costa brasileira e de grande parte da Amazônia. Foi a língua geral de comunicação no período colonial até ser banida pelo Marquês de Pombal, a partir de 1758, caindo em pleno processo de desuso e decadência a partir de então. Foram falantes de nheengatu que nominaram uma infinidade de lugares, paisagens, acidentes geográficos, rios e até cidades. Atualmente, resta um pequeno contingente de falantes dessa língua no extremo norte do país. É utilizada como língua franca em regiões como o Alto Rio Negro, sendo inclusive fator de afirmação étnica de grupos indígenas que perderam sua língua original, como os Barés, Arapaços, Baniwas e Werekenas.

Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br. Acesso em: 20 out. 2021 (adaptado).

Da leitura do texto, depreende-se que o patrimônio linguístico brasileiro é

a. constituído por processos históricos e sociais de dominação e violência.

b. decorrente da tentativa de fusão de diferentes línguas indígenas.

c. exemplificativo da miscigenação étnica da sociedade nacional.

d. caracterizado pela diversidade de sotaques e regionalismos.

e. resultado de sucessivas ações de expansão territorial.

Alternativa correta: A

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

4. (Enem 2022 – 2ª aplicação) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6.

A partir dos anos 1970, a diversidade étnica e cultural ganha maior reconhecimento com movimentos culturais, tais como o "Tropicalismo", os "Afrobahianos", as inserções de referências religiosas afro-brasileiras na Bossa Nova e o "Teatro do Oprimido". Tudo isso foi antecipado pelo Movimento de Cultura Popular, fundado por Paulo Freire nos anos de 1960.

MEDEIROS, B. T. F. Quilombos, políticas patrimoniais e negociações. *In*: BARRIO, A. E.; MOTTA, A.; GOMES, M. H. (org.). **Inovação cultural, patrimônio e educação**. Disponível em: http://campus.usal.es. Acesso em: 4 set. 2017 (adaptado).

Essa ideia nacionalista surgiu dos sonhos de Mário de Andrade e da Semana de Arte Moderna de 1922, que visava o(a)

a. incorporação ao patrimônio nacional das culturas negra e portuguesa.

b. representação das realidades social e econômica do início do século.

c. reflexo da igualdade mestiça nos processos de patrimonialização.

d. ideal da diversidade cultural como categoria identitária nacional.

e. constituição da materialidade e da multiplicidade socioculturais.

Alternativa correta: D

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

5. (Enem 2021 – 2ª aplicação) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 6.

Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De supetão senti um friúme por dentro,
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim,

Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus!
[Muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo
[nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo,
Esse homem é brasileiro que nem eu...

ANDRADE, M. **Poesia completa**. Belo Horizonte. Vila Rica, 1993.

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

O poema modernista de Mário de Andrade revisita o tema do nacionalismo de forma irônica ao

a. referendar estereótipos étnicos e sociais ligados ao brasileiro nortista.

b. idealizar a vida bucólica do norte do país como alternativa de brasilidade.

c. problematizar a relação entre distância geográfica e construção da nacionalidade.

d. questionar a participação da cultura autóctone na formação da identidade nacional.

e. propalar uma inquietação desfavorável quanto à aceitação das diferenças socioculturais.

Alternativa correta: C

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

6. (Enem 2022) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 6.

A escrava

— Admira-me —, disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas —; faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira! Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizei-me:

— Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não era verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não vedes o abutre que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado.

REIS, M. F. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

Inscrito na estética romântica da literatura brasileira, o conto descortina aspectos da realidade nacional no século XIX ao

a. revelar a imposição de crenças religiosas a pessoas escravizadas.

b. apontar a hipocrisia do discurso conservador na defesa da escravidão.

c. sugerir práticas de violência física e moral em nome do progresso material.

d. relacionar o declínio da produção agrícola e comercial a questões raciais.

e. ironizar o comportamento dos proprietários de terra na exploração do trabalho. Alternativa correta: B

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

7. (Enem 2023) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 6.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará desenvolveu um dicionário para traduzir sintomas de doenças da linguagem popular para os termos médicos. Defruço, chanha e piloura, por exemplo, podem ser termos conhecidos para muitos, mas, durante uma consulta médica, o desconhecimento pode significar um diagnóstico errado.

"Isso é um registro histórico e pode ser muito útil para estudos dessas comunidades, na abordagem médica delas. É de certa forma pioneiro no Brasil e, sem dúvida, um instrumento de trabalho importante, porque a comunicação é fundamental na relação médico-paciente", avalia o reitor da instituição.

Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 1 nov. 2021 (adaptado).

Ao registrarem usos regionais de termos da área médica, pesquisadores

a. apontaram erros motivados pelo desconhecimento da variedade linguística local.

b. explicaram problemas provocados pela incapacidade de comunicação.

c. descobriram novos sintomas de doenças existentes na comunidade.

d. propiciaram melhor compreensão dos sintomas dos pacientes.

e. divulgaram um novo rol de doenças características da localidade. Alternativa correta: D

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

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

NA ESTANTE

Nesta seção, você poderá ler textos literários para aprofundar-se em autores e temas vistos ao longo da Unidade 3. Primeiro, conhecerá outra face de Mário de Andrade – o Mário viajante, que nos conta histórias curiosas de suas jornadas pelo Brasil. Depois, lerá um trecho da obra **Um defeito de cor**, de Ana Maria Gonçalves, que reinterpreta o Brasil de séculos atrás pelo olhar de uma mulher africana. Boa leitura!

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP51, EM13LP52

Mário de Andrade

Como vimos nesta unidade, Mário de Andrade (1893-1945) nasceu em São Paulo, cidade que é tema e cenário de diversas de suas obras. Foi poeta, contista, cronista, romancista, musicólogo, historiador de arte, crítico, pesquisador e fotógrafo.

Em 1917 publicou seu primeiro livro de poemas, **Há uma gota de sangue em cada poema**. Sua obra seguinte, **Pauliceia desvairada** (1922), também uma coleção de poemas, foi considerada a obra inaugural do movimento modernista brasileiro.

Em 1928, publicou **Macunaíma**, seu romance mais conhecido, e, entre 1927 e 1929, realizou duas viagens que deram origem ao diário de viagem **O turista aprendiz**.



MICHELLE RIZZO - COLEÇÃO PARTICULAR

Mário de Andrade em 1928.

Comentar com os estudantes que a segunda e a terceira gerações do Modernismo brasileiro serão discutidas em momentos posteriores desta coleção.

Contextualização

Mário de Andrade é um dos principais nomes da primeira geração do Modernismo do Brasil, que, conforme estudamos, tinha como principal objetivo refletir sobre a identidade brasileira e produzir uma arte genuinamente nacional.

Embora os modernistas acreditassem ser necessário rejeitar valores estéticos do passado, Mário de Andrade reconheceu a importância, na concepção de uma arte moderna, de conciliar tradição e inovação, cultura popular e erudita. Decidiu, então, viajar às regiões Norte e Nordeste do país para conhecer tradições e expressões da cultura popular brasileira.

A primeira viagem do escritor começou em maio de 1927: Mário de Andrade embarcou no navio Pedro I, contornou o litoral até o extremo norte e, já numa embarcação fluvial, subiu "pelo Amazonas até o Peru, pelo Madeira até a Bolívia, por Marajó até dizer chega", como descreveu na época. A viagem ao Norte durou até agosto de 1927. A segunda viagem, de novembro de 1928 a fevereiro de 1929, passou por Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba.

Ao desbravar essas regiões, Mário de Andrade colocou-se no papel de aprendiz curioso, tomando nota das riquezas culturais e étnicas que encontrava. Suas reflexões, porém, vieram a público pela primeira vez apenas em 1976, quando a pesquisadora Telê Ancona Lopez (1938-) organizou e editou as anotações do autor na obra **O turista aprendiz**.

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

Chaves de leitura

1. **O turista aprendiz** aborda detalhes do cotidiano, como no trecho a seguir, em que o autor dá destaque a uma aranha no teto de seu quarto. Aprecie o jeito criativo de Mário para expressar sua preocupação com o bicho: ele diz que ficou todo "aranha", de tanto pensar nela.
2. Durante a leitura, observe as referências ao coco, uma expressão cultural afro-brasileira que reúne música, canto e dança. Que ideias e valores o autor expressa ao ver as crianças paraibanas cantando e dançando na praia?
3. Atente também para a presença da perspectiva modernista na obra, que se dá pela experimentação literária, com a mistura de relato de viagem a elementos ficcionais, reflexões pessoais – e um pouco de humor.

O turista aprendiz

Paraíba, 28 de janeiro, 3 da madrugada.

Este primeiro dia de Paraíba tem de ser consagrado ao caso da aranha. Não é nada importante porém me preocupou demais e o turismo sempre foi manifestação egoística e individualista.

Cheguei contente na Paraíba com os amigos José Américo de Almeida, Ademar Vidal, Silvino Olavo me abraçando. Ao chegar no quarto pra que meus olhos se lembraram de olhar pra cima? Bem no canto alto da parede, uma aranha enorme, mas enorme.

Chamei um dos amigos, Antônio Bento, pra indagar do tamanho do perigo. Não havia perigo. Era uma dessas aranhas familiares, não mordia ninguém, honesta e trabalhadeira lá ao jeito das aranhas. Quis me sossegar e de fato a razão sossegou, mas o resto da minha entidade sossegou mas foi nada! Eu estava com medo da aranha. Era uma aranha enorme...

Tomei banho, me vesti etc. fui jantar, voltei pro quarto arear os dentes, ver no espelho se podia sair pra um passeinho até a praia de Tambaú, mas fiz tudo isso aranha. Quero dizer: a aranha estava qualificando a minha vida, me inquietava enormemente.

Passeei e foi um passeio surpreendente na Lua cheia. Logo de entrada, pra me indicar a possibilidade de bom trabalho musical por aqui, topei com os sons dum coco. O que é, o que não é: era uma **crilada gozosa** dançando e cantando na praia. Gente predestinada pra dançar e cantar, isso não tem dúvida. Sem método, sem os ritos coreográficos do coco, o pessoalzinho dançava dos cinco anos aos treze, no mais! Um velhote movia o torneio batendo no bumbo e tirando a **solfa**. Mas o **ganzá** era batido por um piazote que não teria seis anos, coisa admirável. Que precocidade rítmica, puxa! O piá cansou, pediu pra uma pequena fazer a parte dele. Essa teria oito anos certos mas era uma virtuose no ganzá. Palavra que inda não vi, mesmo nas nossas habilíssimas orquestrinhas maxixeiras do Rio, quem excedesse a paraibaninha na firmeza, flexibilidade e variedade de mover o ganzá. Custei sair dali.

crilada: grupo de crianças; criançada.
gozosa: contente.
solfa: música; canto.
ganzá: espécie de chocalho.

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

Os coqueiros soltos da praia me puseram em presença da aranha. O passeio estava sublime por fora mas eu estava impaciente, querendo voltar pra ver se acabava duma vez com o problema da aranha. Nuns **mocambos** uns homens metodicamente vestidos de azulão, **dólman**, calça e gorro. Eram os presos. São eles que fazem as rodovias do estado e preparam os **catabis**. Não fogem. E não sei por que não fogem.

E fiquei em presença da aranha outra feita. Olhei pro lugar dela, não a vi. Foi-se embora, imaginei. De repente vi a aranha mais adiante. Está claro que a inquietação redobrou. De primeiro ela ficara enormemente imóvel, sempre no mesmo lugar. Agora estava noutro, provando a possibilidade de chegar até meu sono sem defesa. Pensei nos jeitos de matá-la. Onde ela estava era impossível, quarto alto, cheio de frinchas e de badulaques, incomodar os outros hóspedes, fazer **bulha**. A aranha deu de passear, eu olhando. Se ela chegar mais perto, mato mesmo. Não chegou. Fez um reconhecimentozinho e se escondeu. Deitei, interrompi a luz e meu cansaço adormeceu, organizado pela razão.

Faz pouco abri os olhos. A aranha estava sobre mim, enorme, lindos olhos, medonha, temível, eu nem podia respirar, preso de medo. A aranha falou:

— ***Je t'aime***.

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Brasília, DF: Iphan, 2015. p. 345 e 346.

mocambos: habitações precárias; cabana.

dólman: casaco curto e justo, abotoado de cima a baixo.

catabis: pequenas ondulações da estrada ou terreno que produzem o solavanco ou trepidação dos veículos.

bulha: barulho; confusão sonora.

***Je t'aime*:** "Eu te amo", em francês.

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

Ana Maria Gonçalves

Ana Maria Gonçalves nasceu em 1970 em Ibiá, Minas Gerais. Formou-se em Publicidade e Propaganda e atuou como publicitária em São Paulo, mas mudou-se para a Ilha de Itaparica, na Bahia, onde passou alguns anos dedicando-se integralmente à literatura. Em 2002, publicou de maneira independente seu romance de estreia, **Ao lado e à margem do que sentes por mim**.

O reconhecimento da crítica e do público viria, porém, com a publicação de **Um defeito de cor** (2006). Em 2024, o romance inspirou o samba-enredo da escola de samba carioca Portela.



TÂNIA RÊGO/AGÊNCIA BRASIL

Ana Maria Gonçalves em 2023.

Contextualização

Um defeito de cor é considerada uma das obras mais importantes da literatura brasileira do século XXI. Trata-se de um romance histórico – um subgênero de romance que reconstitui a história por uma perspectiva ficcional.

Para alguns críticos, a obra também exibe características épicas. Afinal, é uma narrativa grandiosa, que, ao longo de suas mais de 950 páginas, acompanha a saga da heroína, cruzando oceanos e transitando por diferentes lugares e culturas, sempre em busca da própria identidade.

Um defeito de cor acompanha a trajetória de Kehinde, uma africana nascida no reino de Daomé (atual Benim) que, quando criança, no início do século XIX, é raptada

e trazida ao Brasil para ser escravizada. Após sofrer diversas violências e enfrentar uma série de adversidades, ela consegue a alforria, volta a seu país de origem e torna-se uma empresária de sucesso. Mais tarde, cega, idosa e já à beira da morte, Kehinde retorna ao Brasil em busca de um de seus filhos, que na infância havia sido vendido pelo próprio pai para saldar uma dívida de jogo. Se, ao ler esta última parte, você se lembrou da história de vida de Luiz Gama (contada no boxe ***ZOOM*** da página 203), sua intuição está correta: Luíza Mahin, tida como mãe do poeta, foi uma das principais inspirações para a obra de Ana Maria Gonçalves.

O primeiro trecho que você lerá se passa durante a viagem da África ao Brasil. É descoberta uma doença contagiosa a bordo e, para evitar contaminação, os traficantes mandam os africanos tirarem a roupa, a fim de jogá-la ao mar. A narradora-protagonista está com Dúrójaiyé, sua avó, Taiwo, sua irmã gêmea, e Tanisha, uma mulher que elas conheceram ainda na África, logo antes de embarcarem.

Já o segundo trecho passa-se algum tempo depois. O navio chega ao Brasil, mas, quando abrem a porta, os cativos são avisados de que, por causa da doença a bordo, não poderiam desembarcar na cidade de São Salvador, o destino deles. Iam deixá-los em quarentena em uma ilha próxima, a Ilha dos Frades. Kehinde desembarca apenas com Tanisha, pois a irmã e a avó não haviam resistido à viagem e estavam mortas.

Chaves de leitura

1. Ao ler o primeiro trecho, observe como o romance reconstitui as violências físicas e psicológicas impostas pelo sistema escravista. Reflita: que consequências essas violências podem ter gerado para o Brasil e outras sociedades em que tal sistema vigorou?

2. Durante a leitura do segundo trecho, procure reconhecer o valor que a narradora-protagonista atribui ao próprio nome e às tradições de sua terra natal. Qual é a importância desses elementos para ela?

Um defeito de cor

Despedidas

Esclareça aos estudantes que Akin e Aina são amigos de infância de Kehinde e Taiwo. Elas conheceram esses irmãos quando, após a morte da mãe delas e do irmão Kokumo (também mencionado nesse trecho), a avó decidiu mudar-se com as meninas de sua cidade natal, Savalu, no interior, para Uidá, no litoral. Akin e Aina moram em Uidá e levam as gêmeas para conhecer o mar.

[...] Acho que todos nós já queríamos morrer no dia em que abriram a portinhola e mandaram que nos preparássemos para sair. Foi preciso repetir a ordem novamente, e novamente, porque faltava ânimo, faltava força e, no fundo, achávamos que íamos todos virar comida de peixe. Disseram que iam nos levar para tomar banho, beber água e ficar um pouco ao sol. Foi o sol que me animou a sair, e também fez com que os nossos olhos ardessem ao deixarmos o porão, a ponto de não conseguirmos abri-los, andando e caindo uns por cima dos outros. Tentei me levantar e caí várias vezes antes de conseguir me manter de pé, não só por causa da fraqueza, mas porque as pernas pareciam ter se desacostumado do peso do corpo, sempre deitado. Logo atrás de mim subiram a minha avó e a Tanisha, carregando a Taiwo nos braços. À medida que saíamos, eles nos mandavam tirar as roupas e jogá-las a um canto do navio. O vento que soprava era um grande alento, e quase me engasguei com o ar. Leve, fresco, sabendo a mar, um cheiro bom. Eu me lembrei do Akin e da Aina, e da primeira vez que eu e a Taiwo vimos o mar. Não fazia tanto tempo, e nunca poderíamos imaginar que em breve estaríamos ali, dias e dias no meio do mar, que parecia ser muito maior do que o Akin imaginava. Eu teria adorado a oportunidade de dizer a ele que para todo lado que se olhava era só mar, mar e mais mar. Mas já naquele momento percebi

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

que não era só por isso, mas também porque eu queria viver, e não virar carneiro de gente nem carneiro de peixe, e então sobrevivendo a tudo isso, é que eu poderia falar com o Akin sobre o mar. O vento soprando na pele e o sol davam uma sensação boa, de que eu ia conseguir. Quase sorri, e só não o fiz porque olhei para a minha avó e me assustei. Ela estava mais velha do que qualquer pessoa que eu já tinha visto, muito mais magra, os peitos escorrendo por cima dos ossos da costela, os olhos embaçados e a pele coberta por uma fina crosta esbranquiçada, igual àquela que se forma sobre a carne que é salgada para durar mais tempo. Percebi que muitos também estavam daquele jeito, inclusive eu, na barriga, onde a pele branca que havia se formado esfarelou quando esfreguei a mão com força sobre ela. Era mais fácil com a mão molhada em um pouco de saliva, e a crosta tinha gosto de sal. Mais tarde eu soube que aquilo era causado pelo próprio corpo, que colocava para fora o excesso de sal da comida que ingeríamos, principalmente da carne ou do peixe salgado.

[...]

A Ilha dos Frades

Eu me senti quase feliz ao avistar a Ilha dos Frades. Uma felicidade que talvez pudesse ter sido chamada de alívio, como aconteceria várias outras vezes em minha vida. Por causa da beleza da ilha, fiquei impressionada com as cores, com o ar, com as novas sensações, com a esperança de tudo nem ser tão ruim assim. Ao subir as escadas do porão e ver primeiro o céu azul, depois a luz do sol quase me cegando, fazendo com que os outros sentidos ficassem mais atentos. Tive vontade de nascer de novo naquele lugar e ter comigo os amigos de Uidá. Havia um murmúrio do mar, um cantaréu de passarinhos, homens gritando numa língua estranha e melodiosa. Nascer de novo e deixar na vida passada o riozinho de sangue do Kokumo e da minha mãe, os meus olhos nos olhos cegos da Taiwo, o sono da minha avó. O mar era azul e nos levava tranquilos até uma ilha que, de longe e de cima do navio, não parecia ter nada além de árvores e da pequena faixa de areia branca. [...]

[...]

O **escaler** que carregava o padre já estava se aproximando do navio, enquanto os guardas distribuíam alguns panos entre nós, para que não descêssemos nuas à terra, como também fizeram com os homens na praia. Amarrei meu pano em volta do pescoço, como a minha avó fazia, e saí correndo pelo meio dos guardas. Antes que algum deles conseguisse me deter, pulei no mar. A água estava quente, mais quente que em Uidá, e eu não sabia nadar direito. Então me lembrei de **Iemanjá** e pedi que ela me protegesse, que me levasse até a terra. Um dos guardas deu um tiro, mas logo ouvi gritarem com ele, provavelmente para não perderem uma peça, já que eu não tinha como fugir a não ser para a ilha, onde outros já me esperavam. Ir para a ilha e fugir do padre era exatamente o que eu queria, desembarcar usando o meu nome, o nome que a minha avó e a minha mãe tinham me dado e com o qual me apresentaram aos orixás e aos **voduns**.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024. p. 56-57 e p. 62-63.

escaler: pequeno barco para serviço de navio.

Iemanjá: orixá (divindade africana) da religião iorubá relacionada aos mares e oceanos.

voduns: espíritos cultuados na religião vodum, praticada pelos iorubás e por outros povos africanos.

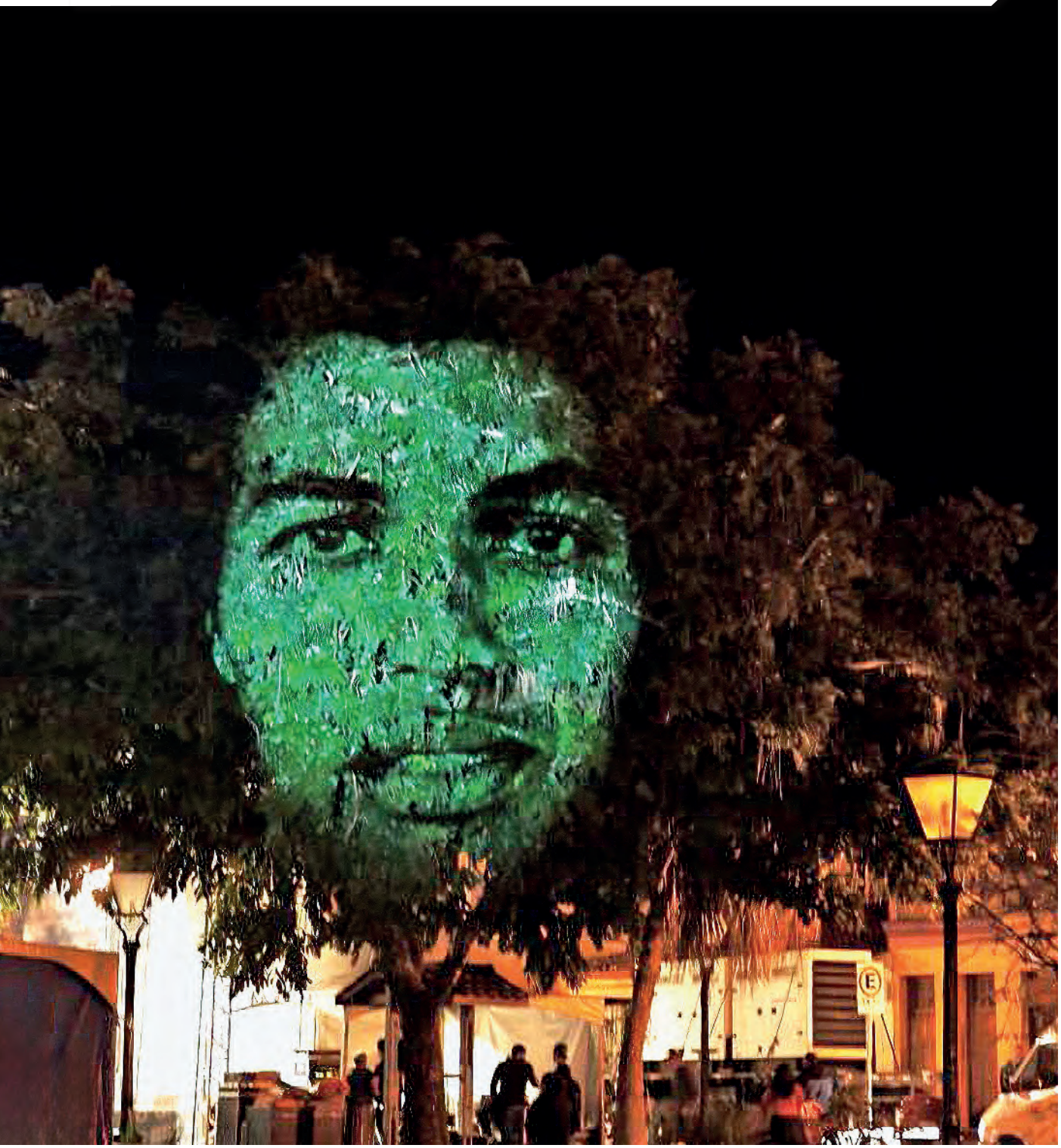
Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você pode pesquisar outras obras que se utilizam da narração em primeira pessoa e compará-las com esses textos.

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

Unidade

4

NOSSOS DIREITOS SÃO PARA VALER!



ROBERTA CARVALHO - ACERVO DA ARTISTA

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

Projeção digital em copa de árvore, uma ação do Projeto Symbiosis, em 2011, de Roberta Carvalho (1980-). O projeto, desenvolvido pela artista visual desde 2007, consiste em projetar imagens videográficas ou fotográficas em copas de árvores e vegetações, em diferentes espaços de cidades, comunidades, áreas verdes e florestas.

Ponto de partida

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP24

MEIO AMBIENTE **CIDADANIA E CIVISMO**

1. **Simbiose** é um termo da ecologia que designa uma relação entre dois ou mais organismos vivos de espécies diferentes em que há benefícios mútuos. Que tipo de simbiose sugerem as projeções digitais presentes na imagem desta página e da anterior?

2. Leia uma declaração da artista visual Roberta Carvalho ao se referir a seu Projeto Symbiosis:

> O artista é um ser político. Todos nós somos enquanto indivíduos, e o diálogo com a cidade traz possibilidades de discurso e debates sobre a arquitetura e o local onde ela ocorre.
>
> NOGUEIRA, Evelyn. Artistas usam a natureza para provocar reflexões sobre o meio ambiente. **Casa e Jardim**, 5 jun. 2022. Disponível em: https://revistacasaejardim.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2022/06/artistas-usam-natureza-para-provocar-reflexoes-sobre-o-meio-ambiente.html. Acesso em: 8 ago. 2024.



ROBERTA CARVALHO - ACERVO DA ARTISTA

Projeção digital em área florestal na Ilha do Combu, em Belém (PA), 2019. Outra ação do Projeto Symbiosis, de autoria de Roberta Carvalho.

a. Que discurso é construído por meio dessas projeções? Explique.

b. Que temática a artista aborda nas projeções e qual é sua relevância?

c. Algumas formas de participação social não institucionalizadas estão vinculadas a manifestações artísticas e culturais. Você diria que o projeto da artista visual do qual essas projeções fazem parte pode ser entendido como uma forma de participação política? Explique.

3. Nós, cidadãos, podemos nos envolver com questões de interesse coletivo ou público de inúmeras formas. É possível, por exemplo, organizar abaixo-assinados *on-line*, participar de movimentos sociais e conselhos, acompanhar o trabalho de parlamentares, doar tempo ou dinheiro para organizações sem fins lucrativos que defendem ou promovem alguma causa social ou mesmo divulgar os projetos dessas entidades nas mídias sociais.

a. Com quais dessas ou outras formas de participação social e política você está familiarizado? Você se engaja em alguma delas ou tem vontade de fazê-lo?

b. Que temáticas sociais despertam maior interesse em você – por exemplo, meio ambiente, educação, saúde, direitos humanos etc.?

OBJETO DIGITAL
Infográfico: A emergência climática nas artes

Linguagens em integração

No Tema 19 de seu livro de Arte, você encontra mais informações sobre obras de arte que interagem com o meio ambiente e desenvolvem a consciência socioambiental.

Objetivos da unidade

- Compreender o funcionamento de campanhas de mobilização *on-line*.
- Entender a tramitação das leis no Brasil, assim como a estrutura de um texto legal.
- Investigar o discurso político de candidatos de sua cidade ou estado e realizar uma apresentação oral sobre suas descobertas.
- Analisar as relações entre consumo e meio ambiente.
- Investigar estratégias de engajamento e viralização em *cases* de sucesso de *marketing* digital.
- Produzir um vídeo de *political remix* relacionado aos temas consumo e meio ambiente.
- Produzir uma campanha de mobilização *on-line* em torno de uma causa ambiental.

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

CAPÍTULO 7

Explorando leis e esferas de poder

Ao longo do capítulo, você terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as leis de proteção ao meio ambiente e algumas das diferentes formas de participação social de que dispomos para defender pautas ambientais. Também vai investigar o comprometimento que políticos da região e do estado em que mora têm com a agenda ambiental. Por fim, vai compartilhar suas descobertas em uma apresentação oral e discuti-las com os colegas.

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP02 EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP44.

Leitura e reflexão I: Abaixo-assinados *on-line*

Além dos modos de participação social que envolvem práticas de linguagem artísticas, como a que você viu na abertura da unidade, há outros que envolvem práticas de linguagem de natureza reivindicatória, como a produção de abaixo-assinados ou petições, cartas de solicitação e de reclamação, entre outras. Atualmente, há muitas plataformas e canais digitais mantidos por organizações da sociedade civil que facilitam o acesso à produção e circulação de abaixo-assinados, por exemplo.

Abaixo-assinado

Gênero discursivo que tem como objetivo apresentar as reivindicações de um grupo de indivíduos a uma autoridade competente. Em geral, os abaixo-assinados apresentam um título ou cabeçalho que sintetiza seus objetivos, o corpo do texto, que expõe as razões da reivindicação, a data e o local em que o documento é feito e, por fim, os nomes e as assinaturas dos apoiadores. Um abaixo-assinado pode dirigir-se a uma autoridade pública, como o prefeito de uma cidade, mas também a responsáveis da esfera privada, como os gestores de uma empresa ou o síndico de um condomínio.

Abaixo-assinados ao longo da história

Os abaixo-assinados são uma forma de reivindicação tradicional de grande importância em muitos países e já estiveram presentes em momentos decisivos de nossa história. Por exemplo, em 9 de janeiro de 1822, o chamado Dia do Fico, Dom Pedro recebeu um abaixo-assinado em que 8 mil cidadãos cariocas rogavam que ele fosse fiel à causa brasileira e se negasse a atender à ordem das Cortes portuguesas para que retornasse a Lisboa.

Nas últimas décadas, com as novas tecnologias da informação e da comunicação, tornou-se fácil produzir abaixo-assinados e divulgá-los rapidamente via internet, o que incentivou o crescimento de *sites* especializados nesse serviço. Segundo um levantamento divulgado pelo jornal **O Globo** em 2023, apenas no primeiro semestre daquele ano os brasileiros haviam criado quase 4 mil abaixo-assinados e conseguido mais de 6 milhões de assinaturas em uma das principais plataformas de abaixo-assinados *on-line*.

Veja algumas dicas para a elaboração desse tipo de documento, resultantes de um estudo feito por uma das plataformas dedicadas à criação de abaixo-assinados:

1. Faça um título simples que sintetize a ideia do que você quer reivindicar. Ele deve ser direto e atraente para chamar a atenção do leitor. Você pode associar a ele uma *hashtag* para divulgar nas redes sociais.

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

2. Diga quem tem o poder de mudar o que você deseja; quem é o "tomador de decisão", a(s) pessoa(s) ou a organização que podem "resolver o problema".

3. Faça um só pedido que tenha chances de se concretizar.

4. Elabore um texto didático com até quatro parágrafos para que as partes envolvidas compreendam a reivindicação e o que a envolve. Recomenda-se que o texto responda a perguntas como: o que acontecerá se a mudança solicitada for feita? Qual é a chance de o tomador de decisão nos ouvir? O que acontecerá se ninguém responder? É importante que o abaixo-assinado sensibilize as partes envolvidas.

5. Use as redes sociais para buscar apoiadores.

Fonte: VEJA 5 dicas para fazer um abaixo-assinado *online* vitorioso. **Catraca Livre**, 20 mar. 2015. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/veja-5-dicas-para-fazer-um-abaixo-assinado-online-vitorioso/. Acesso em: 8 ago. 2024.

ODS 13

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Você vai conhecer agora uma das campanhas da plataforma #Pelacidadania.org, criada e mantida por várias organizações sem fins lucrativos. Uma das campanhas de destaque nessa plataforma é a "A lei mais urgente do mundo", que defende a Proposta de Emenda à Constituição da Segurança Climática (PEC 37/2021), cujo objetivo é incluir em nossa Constituição mudanças que garantam a segurança climática como um direito fundamental de todos e como uma responsabilidade da União.

Leia o abaixo-assinado que reivindica a aprovação dessa lei e observe que ele é composto de um texto de apresentação dirigido ao público, solicitando sua adesão, e de outro que é o abaixo-assinado em si, dirigido a quem tem o poder de tomar decisões sobre a reivindicação. Tome notas durante a leitura, observando:

a. se, de modo geral, o abaixo-assinado atende às dicas apontadas no estudo da Change.org;

b. se os dois textos – o dirigido ao público e o dirigido aos tomadores de decisão que, nesse caso, são os deputados e as lideranças políticas – apresentam argumentos convincentes para a adesão das partes.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Ativismo nas redes

Texto Abaixo-assinado sobre "A lei mais urgente do mundo"

PELA CIDADANIA



A crise climática já afeta a vida de milhões de pessoas. A cada ano o cenário se agrava e, por isso, precisamos de uma lei clara para que governos e empresas atuem de forma responsável para evitar catástrofes ainda maiores. Precisamos do seu apoio para fazer a Segurança Climática se tornar lei no Brasil e, assim, ser um direito para todas as pessoas. Assine e compartilhe o abaixo-assinado para apoiar #LeiMaisUrgenteDoMundo. É agora ou agora.

Tela de acesso à campanha "A lei mais urgente do mundo", na plataforma de divulgação.

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

Ainda dá tempo de evitar a maior catástrofe de todos os tempos.

Frear as consequências da crise climática é o grande desafio da humanidade. E o Brasil é fundamental para que este objetivo seja atingido. Só que, para fazer isso, precisamos incluir a Segurança Climática na nossa Constituição.

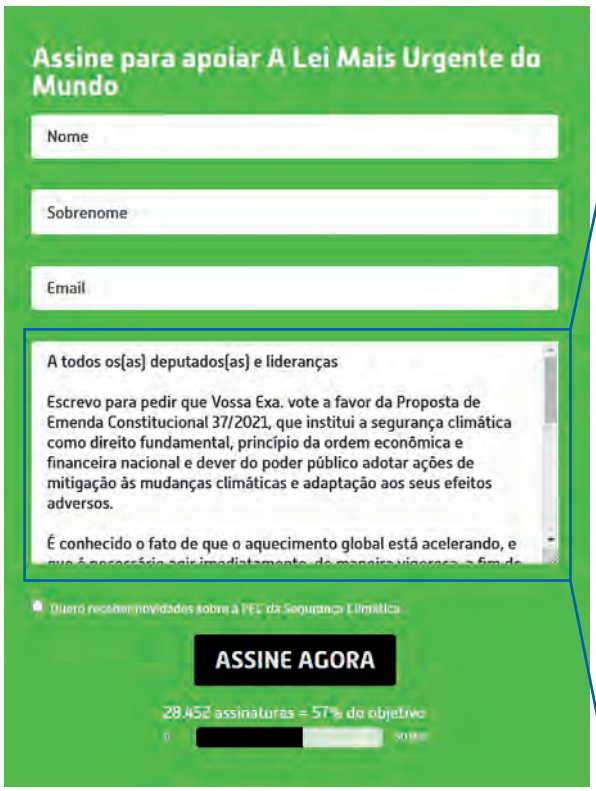
Somente com a Segurança Climática na Constituição, o desenvolvimento sustentável torna-se uma obrigação para o poder público, a iniciativa privada e para toda a sociedade. Assim, será possível exigir a preservação dos nossos biomas, o abastecimento de água, a produção de energia limpa e a produção de alimentos saudáveis.

Com sua assinatura, teremos mais força para pressionar deputados e deputadas. Nossa voz precisa ser escutada.

Faça sua parte: assine o abaixo-assinado pela criação da Lei Mais Urgente do Mundo. Com a sua assinatura, vamos aumentar a pressão sobre deputados e deputadas para aprovarem a PEC da Segurança Climática.

Ou seja, seu apoio é fundamental.

PELA CIDADANIA



Abaixo-assinado da campanha "A lei mais urgente do mundo".

A todos os(as) deputados(as) e lideranças
Escrevo para pedir que Vossa Exa. vote a favor da Proposta de Emenda Constitucional 37/2021, que institui a segurança climática como direito fundamental, princípio da ordem econômica e financeira nacional e dever do poder público adotar ações de mitigação às mudanças climáticas e adaptação aos seus efeitos adversos.
É conhecido o fato de que o aquecimento global está acelerando, e que é necessário agir imediatamente, de maneira vigorosa, a fim de evitar prejuízos sociais, econômicos e ambientais em proporções inéditas e, em grande medida, imprevisíveis.
A PEC da Segurança Climática (37/2021) reflete o anseio do povo brasileiro que quer o desenvolvimento econômico em consonância com o meio ambiente ecologicamente equilibrado e que espera das autoridades públicas respostas mais efetivas.
O Brasil se comprometeu internacionalmente com essa agenda em 1992, quando assinou a convenção de Clima e com o Acordo de Paris, em 2015, para evitar um aumento de temperatura média da Terra superior a 1,5°/2 °C até o final deste século.
A fim de honrar com os acordos internacionais e demonstrar seu compromisso com a segurança climática, conto com seu apoio para que a PEC que propõe a segurança climática nos artigos 5º, 170 e 225 da Constituição Federal de 1988 seja aprovada nesta Casa.

PELA cidadania. **A lei mais urgente do mundo**. Disponível em: https://pelacidadania.org.br/a-lei-mais-urgente-do-mundo/. Acesso em: 12 mar. 2024.

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

Agora, reúna-se com dois ou três colegas e conversem sobre a campanha com base nas seguintes questões:

1. Durante a leitura individual, vocês verificaram se os autores seguiram as dicas da plataforma de abaixo-assinados *on-line*. Retomem essas observações e, considerando o texto destinado ao público assinante em potencial, discutam:
   - **a.** O *banner* que apresenta a campanha ao público é composto de texto e imagem. Observem o título e avaliem: ele é direto e apelativo para o público, como recomenda o estudo feito pela plataforma Change.org? Justifiquem. E quanto ao título do texto que se segue ao *banner*?
   - **b.** Que tipo de relação de sentido pode ser estabelecido entre imagem e texto?
   - **c.** Que outro tipo de imagem vocês sugeririam para causar um impacto diferente no leitor? Expliquem.

2. Voltem ao *banner* que apresenta a campanha ao público (página 223).

a. No título do *banner*, a escolha do verbo *precisar* e do modo (indicativo, subjuntivo ou imperativo), do tempo (presente, passado, futuro) e da pessoa (1ª, 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural) em que ele é conjugado visam produzir que efeitos de sentido? Expliquem.

b. A forma verbal *precisamos* repete-se em outros dois trechos do texto do *banner*. Localizem essas ocorrências e discutam: nesses outros casos, a forma verbal foi usada com a mesma finalidade?

c. O texto também apresenta verbos no imperativo. Identifiquem-nos e expliquem o efeito de sentido desse uso.

3. Qual é o principal argumento apresentado no texto que se segue ao *banner* para justificar a reivindicação pela lei de segurança climática, visando à adesão do público ao abaixo-assinado?

4. Ao clicar na aba "Compartilhe" do menu da página da campanha, encontramos o seguinte conteúdo:

Modalização deôntica

No Capítulo 4, começamos a estudar os **modalizadores** – marcas linguísticas pelas quais o enunciador exprime sua posição em relação ao conteúdo enunciado. Naquela ocasião, mencionamos que um dos tipos de modalização é a **deôntica** (palavra que vem do grego *deóntos*, "o que é preciso"), ligada a noções de obrigatoriedade. Por meio dela, o enunciador indica se os fatos por ele declarados têm caráter obrigatório (*A matrícula **deve** ser feita este mês*) ou facultativo (*A matrícula **pode** ser feita este mês*), por exemplo. Ao responder à **questão 2**, preste atenção em como certos verbos, assim como certos tempos e modos verbais operam como modalizadores deônticos no texto em análise.



Reprodução parcial da seção "Compartilhe a campanha" da campanha "A lei mais urgente do mundo", na plataforma de divulgação.

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

Depois de analisar esse conteúdo, responda:

a. Em que medida os recursos oferecidos pela campanha atendem a uma das dicas para criar abaixo-assinados com maiores chances de sucesso?

b. De que modo o acesso aos *posts* pode provocar maior engajamento do público na campanha?

5. Considerando as dicas para produzir abaixo-assinados, reflita sobre as seguintes questões e tome nota de suas conclusões. **#pensamentocrítico**

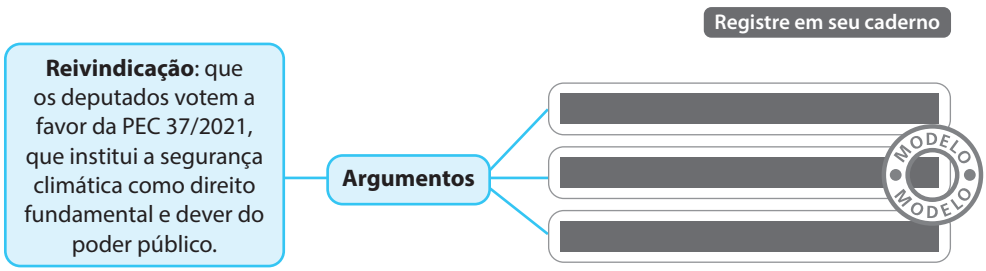
a. Em que aspectos as estratégias sugeridas pela ONG e usadas na campanha em análise se assemelham àquelas empregadas pelos publicitários ao criarem anúncios para vender produtos e serviços?

b. O que explicaria tais semelhanças?

6. Agora, voltem a atenção de vocês ao texto que apresenta a reivindicação e compõe o abaixo-assinado destinado aos deputados federais e às lideranças:

a. O texto está escrito na 1ª pessoa do singular. Como vocês justificam essa escolha?

b. Ele apresenta diferentes argumentos para reivindicar a aprovação da lei de segurança climática. No caderno, sintetizem esses argumentos em um esquema ou diagrama. Vocês podem inspirar-se no modelo a seguir:



c. De modo geral, vocês consideram convincente a argumentação do abaixo-assinado lido? Qual dos argumentos lhes parece o mais importante? Por quê?

d. Vocês participariam desse abaixo-assinado? Por quê?

7. Observem, a seguir, o conteúdo de outra aba do menu da página da campanha "A lei mais urgente do mundo". Depois, responda: esse recurso agregado à campanha favorece o acompanhamento e a avaliação da atuação dos parlamentares da Câmara Federal? Expliquem.



Seção "Pesquisa de opinião" na plataforma da campanha "A lei mais urgente do mundo".

Em parceria com o Congresso em Foco, realizamos uma pesquisa para saber de deputados e deputadas sobre a PEC 37/2021. Veja os resultados:

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

Aprendendo com autonomia: As leis do país e a participação social

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP28.

CIDADANIA E CIVISMO

Você e os colegas vão se organizar em grupos e pesquisar informações sobre as leis do Brasil. Vamos trabalhar com uma metodologia chamada **rodízio de estações de aprendizagem**. Ela funciona assim: cada grupo ocupa inicialmente uma "estação", que pode ser uma mesa cercada por cadeiras; em cada estação, o grupo que a ocupa recebe uma "missão" para cumprir durante a aula, em um tempo estipulado pelo professor; quando o grupo terminar a missão, passa para a estação seguinte, e assim por diante, até que todos os grupos passem por todas as estações e cumpram todas as tarefas.

Para apoiar a pesquisa em cada estação, sugerimos *links*. Se algum deles não estiver disponível, combinem palavras-chave adequadas para buscar resultados semelhantes na internet. Deem preferência a *sites* de órgãos públicos, universidades ou veículos de imprensa conhecidos.

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

Estação 1: Que fim levou a PEC 37/2021?

O abaixo-assinado da campanha "A lei mais urgente do mundo" tinha como objetivo pressionar a Câmara dos Deputados para que aprovasse a PEC 37/2021. A missão dos estudantes reunidos nesta primeira estação será determinar que fim levou essa PEC.

1. A PEC 37/2021 foi aprovada e alterou a Constituição? Foi arquivada? Continua à espera de votação? Para descobrir a resposta, você poderá utilizar os seguintes caminhos, entre outros possíveis:

a. Buscar, na plataforma Pela cidadania, informações atuais sobre o andamento da PEC.

b. Consultar os endereços *on-line* da Câmara dos Deputados. Nesse caso, digitem na barra de busca: "PEC 37/2021".

c. Quando clicamos no resultado, abre-se uma tela com uma ficha semelhante à reproduzida a seguir. Ela mostra a tramitação de uma proposta legislativa, isto é, todo o percurso desde sua criação até ela ser examinada e votada na Câmara dos Deputados e/ou no Senado.

d. Observem algumas partes da ficha de tramitação da PEC 37/2021. Em seguida, vocês podem consultá-la e anotar como está sua situação atual.

PEC 37/2021 Inteiro teor

Proposta de Emenda à Constituição

Tipo de proposta: há diversos tipos, como proposta de emenda à Constituição (PEC), projeto de lei ordinária (PL), medida provisória (MP) etc.

Situação: Aguardando criação de Comissão Temporária pela mesa

Situação da proposta: durante a produção deste livro, a PEC estava aguardando a criação de uma comissão temporária pela mesa diretora da Câmara dos Deputados, responsável por dirigir os trabalhos da instituição. Como está a situação dessa PEC atualmente?

Identificação da proposição

Autor

[...]

Ementa: descrição sintética do que é tratado na proposta legislativa.

Ementa
Altera o art. 5º, *caput*, acrescenta o inciso X ao art. 170 e o inciso VIII ao §1º do artigo 225 da Constituição Federal.

Estação 2: Qual é a diferença entre PL, MP e PEC?

No âmbito federal, existem muitos tipos de proposta legislativa, mas os mais comuns são: o projeto de lei ordinária (PL), a medida provisória (MP) e a proposta de emenda à Constituição (PEC).

Os estudantes reunidos na segunda estação de aprendizagem pesquisarão sobre as principais diferenças entre esses tipos de proposta.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Construam uma tabela de acordo com o modelo a seguir e busquem informações para preenchê-la.

Registre em seu caderno

Diferenças entre as propostas legislativas

Tipos de proposta legislativa	Quem pode propor?	Como é aprovado? (Por maioria simples, 3/5 do Congresso etc.)	Para que serve ou de que matérias trata?
Projeto de lei ordinária (PL)			
Medida provisória (MP)			
Proposta de emenda à Constituição (PEC)			

MODELO MODELO

2. Não se esqueçam de anotar a fonte das informações, isto é, o(s) *site*(s) de onde as extraíram, depois de verificar sua confiabilidade. Para essa verificação, é importante saber a que instituição ou organização o *site* está vinculado. *Sites* de instituições governamentais e de organizações da sociedade civil atuantes em causas de relevância social são exemplos de fontes confiáveis. Confiram algumas sugestões de fontes para essa pesquisa:

a. CÂMARA dos deputados. **Entenda o processo legislativo**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/. Acesso em: 8 ago. 2024.

b. POLITIZE. **Quais são os tipos de leis?** 6 ago. 2015. Disponível em: https://www.politize.com.br/tipos-de-leis-processo-legislativo/. Acesso em: 8 ago. 2024.

Estação 3: Qual é a hierarquia entre as leis do país?

Há uma hierarquia entre as inúmeras normas jurídicas que regem a vida na sociedade brasileira. Uma norma que ocupa um grau mais baixo não pode, por exemplo, contrariar outra de maior importância. Os estudantes reunidos na terceira estação de aprendizagem verificarão como se organizam, em termos de importância, as normas jurídicas no Brasil.

1. Desenhem uma pirâmide e indiquem nela as normas jurídicas, de modo hierárquico, da mais importante, no topo, às menos importantes, na base.

2. Confiram algumas sugestões de pesquisa:

a. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **CNJ Serviço**: Conheça a hierarquia das leis brasileiras. 5 out. 2018. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-conheca-a-hierarquia-das-leis-brasileiras/. Acesso em: 8 ago. 2024.

b. RÁDIO SENADO: Processo legislativo – Hierarquia das normas. Entrevistado: João Trindade. Entrevistadora: Maria Lúcia Sigmaringa. Brasília: Senado Federal, 23 set. 2013. *Podcast*. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/entenda-o-senado/2013/09/23/processo-legislativo-2013-hierarquia-das-normas. Acesso em: 8 ago. 2024.

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

Estação 4: Quais são as principais leis sobre o meio ambiente no Brasil?

Entender e defender pautas ambientais exige conhecer a legislação sobre o tema no país, a fim de modificar essas leis ou cobrar que sejam cumpridas. Você viu que a PEC 37/2021 foi proposta como emenda a três artigos da Constituição Brasileira de 1988: os artigos 5º, 170 e 225. Deles, o mais diretamente relacionado ao meio ambiente é o artigo 225, segundo o qual todos os brasileiros "têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado", e que é dever do Poder Público e da coletividade defendê-lo e preservá-lo. Nesta quarta estação de aprendizagem, os estudantes deverão descobrir quais são as principais leis ambientais federais na atualidade, sujeitas a esse artigo da Constituição Federal.

1. Pesquisem essas leis em *sites* confiáveis, selecionem as que considerarem mais importantes e formulem uma síntese do que dispõe cada uma delas.

2. Confiram algumas sugestões de *sites* para essa pesquisa:

   a. INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS. As principais leis ambientais no Brasil. [2020]. Disponível em: https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/leis-ambientais.

   b. JUSBRASIL. As principais leis ambientais no Brasil. [2021]. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-principais-leis-ambientais-no-brasil/1291109379.

   c. BRASÍLIA AMBIENTAL (IBRAM). Leis ambientais. 6 ago. 2024. Disponível em: https://www.ibram.df.gov.br/leis-ambientais/.

   d. GOVERNO FEDERAL. Ibama. Legislação. Disponível em: https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/laf/legislacao/legislacao. Acesso em: 28 set. 2024.

Estação 5: Que proposta legislativa é debatida na mídia atualmente?

As leis do país afetam o dia a dia de toda a população e podem favorecer ou contrariar os interesses de diferentes setores da sociedade. Por isso, é natural que propostas sejam discutidas na mídia e, às vezes, provoquem debates. Nesta estação de aprendizagem, os estudantes pesquisarão uma proposta legislativa (pode ser PL, MP ou PEC) que esteja gerando controvérsia.

1. Pesquisem uma proposta legislativa que esteja em foco em notícias e reportagens atuais e seja alvo de debates, ou seja, receba apoio de alguns e críticas de outros. Deem preferência a propostas que tratem de temas ambientais. Vocês podem usar palavras-chave como "ambiental" + "PL" (ou "PEC" ou "MP"), por exemplo.

2. No caderno, anotem as principais informações pesquisadas. Em suas anotações, devem constar respostas às seguintes questões:

   a. Qual é a proposta legislativa?

   b. De que tema ela trata ou que mudanças pretende realizar?

   c. Por que está gerando controvérsia? O que dizem, em resumo, seus críticos e seus apoiadores?

3. Não se esqueçam de anotar cuidadosamente as fontes de onde extraíram as informações.

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

Estação 6: O que é e para que serve o e-Cidadania, um dos canais oficiais de participação social?

Além das plataformas mantidas por organizações e coletivos da sociedade civil, como as plataformas Pela cidadania e Change.org, que se destinam a incentivar a participação social, há também canais digitais que possibilitam nossa participação política em instâncias oficiais públicas. Nesta estação, os estudantes conhecerão um desses canais digitais, ligado ao Senado Federal: o portal e-Cidadania (disponível em: https://www12.senado.leg.br/ecidadania; acesso em: 9 jul. 2024).

1. Navegue pelo portal e-Cidadania e descubra:
   - **a.** Qual é sua finalidade?
   - **b.** Que serviços ele presta?
   - **c.** Que ações de participação social ele favorece? Tome notas.

Discussão final após o rodízio de estações

Ao final, conversem sobre o trabalho realizado com base nas seguintes questões:

1. Ao dirigir seu abaixo-assinado à Câmara dos Deputados, a campanha "A lei mais urgente do mundo" escolheu o destinatário correto? Por quê?
2. Como vocês avaliam a experiência que tiveram de pesquisar sobre leis? A tarefa foi fácil ou difícil, interessante ou desinteressante? Alguma informação os surpreendeu? Compartilhem suas impressões.
3. Na opinião de vocês, em geral, adolescentes e jovens estão informados sobre a legislação do país? Acompanhar esse tipo de informação é importante? Por quê?
4. Quais são as suas impressões sobre o portal e-Cidadania? Ele pode ser considerado um canal relevante de participação social? Por quê?

ZOOM Conselhos municipais

Uma forma de participação social e política muito importante, disponível em diversas cidades brasileiras, são os **conselhos municipais** – grupos formados por representantes do Poder Executivo e da sociedade civil cujo objetivo é propor políticas públicas para o município e acompanhar sua implementação. Eles focalizam temas específicos, como saúde, meio ambiente ou direitos da pessoa com deficiência.

Um tipo de conselho que vale a pena conhecer é o **Conselho de Juventude**, um espaço de participação e interlocução dos jovens com o poder público. Existe um Conselho de Juventude na cidade em que você mora? Ele organiza uma Conferência Municipal da Juventude? Em caso positivo, como é possível participar dela? Investigue!



Cartaz de divulgação da 3ª Conferência Municipal da Juventude de Afogados da Ingazeira, em Pernambuco, 2023.

ACERVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/GOVERNO MUNICIPAL DE AFOGADOS DA INGAZEIRA, PERNAMBUCO

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

Leitura e reflexão II: A pauta ambiental nos discursos de políticos

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP05, EM13LP14, EM13LP23

CIDADANIA E CIVISMO **MEIO AMBIENTE**

A esta altura do estudo, você já conheceu um pouco mais sobre formas de participação social e os textos legais que estabelecem direitos e deveres para todo cidadão brasileiro, em especial os voltados para o meio ambiente. Nesta última seção de leitura e reflexão, você analisará alguns textos e discutirá, com os colegas, como a temática ambiental aparece no discurso dos políticos do Brasil. Os dois primeiros textos são fragmentos de uma notícia e de uma reportagem, respectivamente, e o terceiro é um cartum.

Texto 1 Reportagem sobre pautas ambientais em uma eleição presidencial

Leia o trecho de uma reportagem publicada na plataforma Politize! – "A importância da pauta ambiental nas eleições de 2022" –, que levantava hipóteses sobre as pautas ambientais que seriam defendidas pelos candidatos à presidência, por ocasião das eleições, em 2022.

Quais pautas são urgentes para as eleições de 2022?

Buscando pensar sobre as pautas urgentes para 2022, realizamos um levantamento dos principais temas em destaque nos últimos 4 anos para a **pauta ambiental** em temas relacionados ao Governo Federal, como exemplo de ações e questões que podem voltar a ser pauta em 2022. Para isso, utilizamos temas de algumas matérias jornalísticas que foram organizadas em 4 categorias apresentadas no quadro abaixo.

Quadro – Categorias de pautas relacionadas à questão ambiental no governo atual

Categoria	Acontecimento
Mudanças Institucionais	Redução de servidores para os órgãos de fiscalização (Ibama e ICMBio); Redução dos recursos ao Ministério do Meio Ambiente
Acordos Internacionais	Interrupção do Fundo Amazônia; Perda do protagonismo do país para as questões climáticas ao não sediar a COP-25
Conflitos	Mineração em terras indígenas; Paralisação na demarcação de terras indígenas
Impactos Ambientais	Aumento no desmatamento da Amazônia

Fonte: elaboração do autor [Maycon Y. N. Costa].

[...]

Pensando nessas categorias do quadro, podemos perceber que o destaque sobre Mudanças Institucionais se relaciona com a forma com que se gerencia a distribuição dos recursos financeiros dos órgãos governamentais.

Neste caso, houve a diminuição para o Ministério do Meio Ambiente, que inviabilizou um conjunto de ações tomadas por ele, inclusive para os órgãos de fiscalização, além da não contratação de novos servidores. Deste modo, a pauta de destaque para essa categoria é: **distribuição adequada dos recursos para que as ações dos órgãos ambientais não sejam prejudicadas**.

[...]

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

Para as duas últimas categorias, Conflitos e Impactos Ambientais, temos questões relacionadas que são pontos-chave para serem retomados nas próximas eleições, visto que existem consequências irreversíveis, como: mortes causadas por conflitos, contaminação de rios, com o uso de substâncias perigosas nos garimpos, como o mercúrio, além do próprio desmatamento que causa perdas diretas na biodiversidade. Portanto, a pauta seria: **pensar em soluções para conter os conflitos socioambientais, o desmatamento e suas atividades relacionadas**.

Outros pontos relevantes que não aparecem no quadro, mas que podem ser retomados das propostas das últimas eleições são: uso de energia renovável, promover a educação ambiental, agroecologia e turismo sustentável.

COSTA, Maycon Yuri Nascimento. A importância da pauta ambiental nas eleições de 2022. **Politize!**, 31 jul. 2022. Disponível em: https://www.politize.com.br/pauta-ambiental-nas-eleicoes-de-2022. Acesso em: 12 mar. 2024.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Juventudes e manifestações pelo clima**

Texto 2 Notícia sobre campanha de conscientização

Leia o trecho de uma notícia sobre o lançamento de uma campanha organizada pelo Greenpeace Brasil em parceria com um canal humorístico, voltada para a conscientização sobre o voto em candidatos comprometidos com as pautas ambientais.

Greenpeace faz campanha para incentivar o voto em candidatos com pautas ambientais

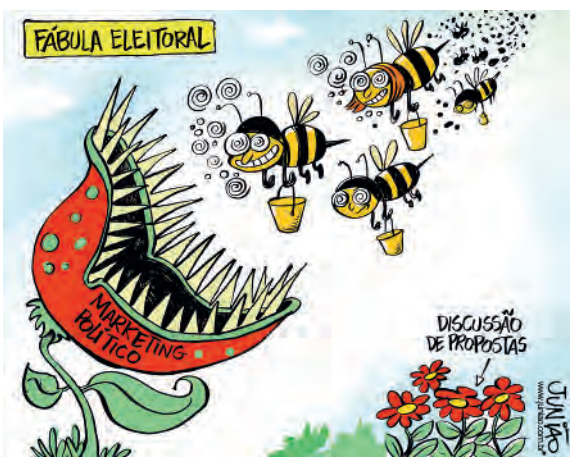
[...]

De acordo com Mariana Mota, coordenadora de Políticas Públicas do Greenpeace Brasil, ao longo dos últimos anos a população jovem conquistou um grande protagonismo e vêm desempenhando um papel fundamental no debate ambiental.

"As juventudes de hoje já entenderam que a mudança para frear a crise climática precisa ocorrer agora, e não daqui a 50 anos. Por isso, queremos passar informações confiáveis para que tenham ferramentas práticas para o voto consciente, que nada mais é do que escolher representantes que defendam a vida, a democracia e o meio ambiente. O que está em jogo é o nosso futuro, o futuro dos nossos filhos e filhas e do mundo como o conhecemos", explicou a coordenadora em nota divulgada à imprensa.

PINTO, Débora. Greenpeace faz campanha para incentivar o voto em candidatos com pautas ambientais. **O Eco**, 13 set. 2022. Disponível em: https://oeco.org.br/noticias/greenpeace-faz-campanha-para-incentivar-o-voto-em-candidatos-com-pautas-ambientais. Acesso em: 8 ago. 2024.

Texto 3 Cartum de Junião



© JUNIÃO

Leia a criação do cartunista Junião e, em seguida, a definição de cartum.

Cartum

Gênero discursivo que, de forma crítica e bem-humorada, põe em foco situações, costumes e comportamentos da sociedade de determinada época. Para tanto, vale-se da linguagem visual, às vezes combinada à verbal.

JUNIÃO. Fábula eleitoral. **Junião**, 28 ago. 2014. Disponível em: https://juniao.com.br/o-eleitor-e-a-formacao-de-sua-colmeia/. Acesso em: 8 ago. 2024.

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

Junte-se a dois ou três colegas e discutam as questões propostas para refletir sobre os textos.

Ver respostas e comentários no **Manual do Professor – Orientações didáticas**.

1. No **texto 1**, o autor destaca duas prioridades que deveriam orientar a formulação de pautas ambientais pelos candidatos à presidência da República:

> [...] distribuição adequada dos recursos para que as ações dos órgãos ambientais não sejam prejudicadas.

> [...] pensar em soluções para conter os conflitos socioambientais, o desmatamento e suas atividades relacionadas.

a. Essas questões também poderiam orientar as pautas ambientais nas esferas municipais e estaduais? Por quê?

b. Outros pontos relevantes para a definição de pautas ambientais citados no **texto 1** são: o uso de energia renovável, a promoção da educação ambiental, da agroecologia e do turismo sustentável. Na localidade em que vocês vivem, esses pontos também poderiam ser considerados nas campanhas de candidatos às eleições municipais? Expliquem.

2. No **texto 2**, a coordenadora de Políticas Públicas do Greenpeace destaca o aumento do interesse dos eleitores jovens por questões ambientais. Vocês fazem parte desse grupo? Expliquem. **#autoconhecimento**

3. Releiam este trecho da fala da coordenadora:

> As juventudes de hoje já entenderam que a mudança para frear a crise climática precisa ocorrer agora, e não daqui a 50 anos.

a. Nesse trecho, a coordenadora deixa implícito um problema com as pautas ambientais. Que problema é esse?

b. Ao prosseguir em seu comentário, o que ela aponta como uma das ferramentas para a solução desse problema?

4. Concentrem-se no **texto 3**.

a. O que significa "*marketing* político"? Se necessário, pesquisem.

b. Expliquem como o cartunista utilizou diferentes espécies de plantas – uma planta carnívora, à esquerda, e flores de jardim, à direita – para simbolizar os elementos presentes em uma campanha eleitoral.

c. Como vocês explicam a escolha do título do cartum, "Fábula eleitoral"? Para responder, levem em conta o que sabem sobre o gênero *fábula*. Se necessário, pesquisem.

5. Relacionem os três textos lidos e discutam:

a. Se vocês fossem candidatos a prefeito ou a vereador, como fariam para inserir a temática ambiental na campanha de vocês, tornando-a atraente para o eleitor? Justifiquem a resposta com argumentos dos textos lidos.

b. Na opinião de vocês, como o cidadão pode distinguir se um político está usando pautas ambientais apenas como *marketing* ou se realmente tem convicções e propostas sérias para a área? **#pensamentocrítico**

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

Contexto de produção

O quê: apresentação oral.

Para quê: apresentar os resultados da investigação sobre a presença ou a ausência de pautas ambientais nas campanhas eleitorais e/ou nas atuações de políticos em mandatos municipais e estaduais.

Para quem: colegas de sala.

Onde: sala de aula.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP23, EM13LP30, EM13LP35

Produção: Apresentação oral

Você sabe quais são as políticas para o meio ambiente em sua cidade e em seu estado? Sabe o que os políticos dessas esferas pensam sobre o tema ou quais pautas ambientais defendem? Conhecer os discursos políticos de candidatos a cargos públicos é uma atitude fundamental para exercer a cidadania. Afinal, são os cidadãos que escolhem, pelo voto, aqueles que podem defender interesses para o bem comum. Também são os cidadãos que, ao acompanhar a atuação dos eleitos, podem avaliar a coerência entre seus discursos iniciais e suas ações durante o mandato.

Nesta seção, você e seus colegas vão investigar os discursos políticos sobre meio ambiente que circulam em sua cidade ou em seu estado, compartilhar suas descobertas em apresentações orais e, por fim, refletir sobre elas.

Pesquisar candidatos (eleitos ou não)

Pesquise individualmente:

1. Quem foram os dois candidatos à prefeitura e os quatro candidatos a vereador mais bem votados (ou com maior intenção de votos) na última eleição da cidade onde você mora? E quais foram os dois candidatos a deputado estadual mais votados (ou com maior intenção de votos) na última eleição do seu estado?
2. Se você não souber, pesquise nos principais meios de comunicação ou no *site* do Tribunal Superior Eleitoral (disponível em: https://www.tse.jus.br/#/; acesso em: 8 ago. 2024).

Investigar e analisar as pautas assumidas pelos candidatos (eleitos ou não)

Sob a coordenação do professor, a turma deverá ser organizada em oito grupos. Cada grupo escolherá um dos candidatos que vocês listaram na etapa anterior e ficará responsável por investigar o posicionamento desse candidato em relação às pautas ambientais, expresso na campanha eleitoral ou no exercício de suas funções.

Para tanto, cada grupo deve:

1. Localizar dois ou três documentos que tenham feito parte do *marketing* político do candidato durante a eleição. Isso inclui: entrevistas que ele ou ela deu para veículos de imprensa, participações em debates e quaisquer peças de propaganda que tenha utilizado para se promover, como panfletos, comerciais de rádio ou TV, *jingles*, postagens nas redes sociais etc. Caso não seja possível acessar tais materiais, o grupo poderá buscar o programa político do partido ao qual o político está ligado.
2. Em caso de ter localizado documentos e registros, o grupo analisará as temáticas que são enfatizadas pelo candidato – educação, saúde, meio ambiente, segurança etc.
3. Na avaliação dos documentos, analisem se o meio ambiente é de fato citado e se ganha menos ou mais destaque do que os outros temas. Se o meio ambiente é de fato citado, identifiquem qual é a pauta defendida pelo candidato, isto é, sob quais aspectos – saneamento, lixo, qualidade da água, áreas verdes, ocupações irregulares ou outros – o meio ambiente é abordado por ele. Considerem, também, os aspectos levantados no **texto 1** da seção **Leitura e reflexão II**.

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

4. Na impossibilidade de ter acesso a documentos ou registros, o grupo poderá proceder a uma entrevista com o político, preparando um roteiro de perguntas orientadas para coletar as informações sobre a proposta do candidato para seu mandato, com base nos itens anteriores, **2** e **3**.

5. Na avaliação do grupo, as pautas e/ou propostas ambientais (se houver) defendidas pelo candidato são concretas e realistas? Por quê?

6. Copiem para um arquivo de texto ou de apresentação de *slides* alguns trechos dos documentos analisados que poderão servir de exemplo dos aspectos identificados e analisados e tomem notas das observações feitas pelo grupo. Essas informações poderão ser utilizadas para preparar o material de apoio a ser usado durante a apresentação do grupo.

Planejar a apresentação oral e preparar o material de apoio

1. Busquem na internet material de consulta sobre como fazer uma apresentação oral. Podem ser videoaulas, textos didáticos, inclusive em forma de apresentação de *slides*, entre outros tipos de material. Sugestões:
   - Os elementos de uma apresentação oral. **Academia Khan Brasil**, 4 jan. 2021. Vídeo (5 min 36 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2-2Lza-0sFk.
   - Palestra, exposição oral e seminário. **Canal Futura**, 28 fev. 2021. Vídeo (11 min 21 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gZXgx4eisKY. Acessos em: 8 ago. 2024.

2. Assistam a algumas apresentações para verificar o modo como os apresentadores organizam suas falas, o grau de formalidade da linguagem e os recursos que utilizam tanto para apoiar suas falas como para manter a atenção do público durante a escuta.

3. Com as informações coletadas e analisadas, é o momento de roteirizar sua apresentação, com base no esquema a seguir. Recomenda-se que essa roteirização ou planificação seja registrada por escrito.

   Neste momento, negocie com o professor e os colegas qual será a duração de cada apresentação para que sua planificação seja feita considerando esse tempo.

INTRODUÇÃO →	Saudação, apresentação dos expositores, do tema e da sequência da apresentação, ou seja, da ordem em que o conteúdo será exposto.
DESENVOLVIMENTO →	Apresentação das informações na sequência que foi anunciada na introdução.
FINALIZAÇÃO →	Apresentação de uma síntese ou de uma conclusão em vista do que foi abordado, agradecimento ao público e, em alguns casos, cessão da palavra aos espectadores, para apresentação de dúvidas ou comentários sobre o exposto.

O que fazem prefeitos, vereadores e deputados estaduais?

Para avaliar se o político pesquisado pelo grupo fez promessas realistas, um cuidado importante é primeiro delimitar o que, afinal, os ocupantes dos cargos podem fazer. Confiram estas dicas de fontes de pesquisa:

- O que faz um prefeito? **Justiça Eleitoral**, 9 out. 2020. Vídeo (1 min 12 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=htvN8z1YKK0.
- Conheça as principais atribuições do prefeito. **Tribunal Superior Eleitoral**, 11 ago. 2022. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2016/Setembro/conheca-as-principais-atribuicoes-do-prefeito.
- Conheça as funções do Legislativo. **Câmara Municipal de Caxias do Sul (RS)**, 8 maio 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ggRqoXqeUVM.
- O que faz o deputado estadual? **Agência Mural de Jornalismo das Periferias**, 30 ago. 2022. Vídeo (3 min 50 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y94lWaGjvK0.

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

4. Uma vez planificada a apresentação, pensem na preparação do material de apoio, que deverá ser esquemático, com informações básicas para orientar a fala do grupo e apoiar a escuta da audiência. Vocês podem preparar *slides* usando *softwares* de apresentação. Atentem para o tamanho e o tipo da fonte, bem como para os espaços entre linhas e parágrafos, de modo a garantir a legibilidade do texto por vocês e pelo público. Explorem os *layouts* e *templates* disponíveis no aplicativo, selecionando opções mais minimalistas.

5. Caso haja vídeos, áudios ou panfletos entre os materiais que vocês analisaram, usem-nos como exemplos audiovisuais durante a apresentação do grupo.

Ensaiar e realizar a apresentação

1. Ensaiem a apresentação pelo menos uma vez e verifiquem se vocês estão obedecendo ao limite de tempo negociado com a turma. Se possível, filmem o ensaio e, depois, assistam juntos à gravação para identificar e corrigir falhas.

2. O uso de **recursos coesivos** (mecanismos linguísticos que garantem o encadeamento das ideias no texto) é importante não apenas na escrita, mas também na fala. Confiram, a seguir, sugestões de recursos coesivos para cada parte da apresentação. Durante os ensaios, verifiquem se essas frases e expressões (ou outras com função similar) estão sendo usadas pelos integrantes do grupo.



DRBIMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES

Na introdução

O nosso grupo ficou responsável por… /
O nosso grupo vai apresentar…
Começaremos falando sobre…
Em seguida trataremos de…
E, por fim, destacaremos…

No desenvolvimento

Vamos, então, para o primeiro tópico que anunciamos...
Agora passaremos a apresentar... Veremos agora...
O último ponto da nossa apresentação é...



RANTA IMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES



MIRACSAGLAM/ISTOCK/GETTY IMAGES

Na finalização

Em resumo...
Como pudemos observar...
Pelo exposto, concluímos que...

3. Leiam o boxe ***ZOOM* Voz e linguagem corporal em apresentações** e coloquem as estratégias em prática.

4. Usem uma linguagem mais formal e evitem excesso de hesitações e reformulações na apresentação do conteúdo.

5. Durante a apresentação, usem os materiais de apoio apenas para orientar a fala de vocês. Evitem a leitura integral de *slides*, pois isso não colabora para manter a atenção do público.

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

ZOOM Voz e linguagem corporal em apresentações

Um **texto oral** é composto não apenas de palavras, mas também do tom de voz do orador, das pausas e ênfases que ele faz em sua fala e – não menos importante – de sua linguagem corporal (postura, movimentos, gestualidade, expressão facial etc.). Os interlocutores "leem" e interpretam esse conjunto de elementos, e é de sua adequada composição que depende a comunicação efetiva. **#comunicação**

Confira, a seguir, algumas dicas sobre o uso da voz e da linguagem corporal em apresentações. Elas foram organizadas por Márcia Falabella, professora da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



10'000 HOURS/GETTY IMAGES

Libere as mãos para dar ênfase à fala e olhe para a plateia.

Varie o ritmo ao falar

"Fale com clareza, articulando bem as palavras. Não as acelere ou as atropele – isso pode atrapalhar totalmente o entendimento do conteúdo. Mas, atenção: para não manter um ritmo lento e monótono, porque dispersa os espectadores, o principal é ter energia, vigor e colorido vocal na hora da apresentação. Fala é música. É preciso usar diferentes ritmos, alturas, harmonias. Seja natural."

Use as mãos em sincronia com a fala

"Use as mãos com adequação ao conteúdo falado. E não de maneira repetitiva. Evite os gestos nervosos e não esconda as mãos nos bolsos ou fique de braços cruzados."

Olhe para toda a plateia

"Dirija o olhar para o público todo, ainda que não esteja vendo ninguém, e sim uma grande massa. Olhar para um ponto ou uma pessoa só dá a impressão de exclusão do restante dos participantes. Também não olhe para o teto ou para o chão: o olhar desviante demonstra insegurança."

PROFESSORA lista 10 estratégias de linguagem corporal e oratória para apresentações. **UFJF Notícias**, 11 maio 2017. Disponível em: https://www2.ufjf.br/noticias/2017/05/11/professora-lista-10-estrategias-de-linguagem-corporal-e-oratoria-para-apresentacoes/. Acesso em: 11 jul. 2024.

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

Discutir os resultados das apresentações

Terminadas as apresentações, discutam com os colegas:

1. Nos fragmentos de entrevistas lidos na seção anterior (**textos 1** e **2**), os interlocutores davam a entender que o compromisso com as pautas ambientais deveria ser um dos critérios de escolha dos candidatos às eleições, por parte dos eleitores. As investigações feitas pelos grupos demonstram que os candidatos eleitos ou com maior intenção de votos assumiram esse compromisso? Expliquem.
2. Dentro da temática ambiental, quais foram os aspectos escolhidos como prioritários pelos candidatos? Na opinião de vocês, os aspectos enfatizados representam, de fato, os principais problemas ambientais do município e do estado? Expliquem.
3. Como é possível verificar se o candidato eleito cumpriu suas promessas eleitorais? Explorem o *site* da prefeitura e da Assembleia Legislativa (e/ou outras fontes) do lugar onde vocês vivem e listem as possibilidades que o cidadão tem, na cidade e no estado, de acompanhar a discussão e a execução de medidas ligadas à proteção do meio ambiente.

BNCC

Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP44

CAPÍTULO 8

Meio ambiente e consumo consciente na era digital

Você se preocupa com o excesso de consumo em nossa sociedade e com os impactos dele na crise ambiental? Será possível consumir de maneira mais ética e sustentável? Como as empresas e os consumidores estão usando as mídias digitais para conciliar consumo e responsabilidade socioambiental? Além das ações individuais para ajudar a preservar o meio ambiente, quais são as formas de participação social existentes para quem deseja se engajar em defesa de uma agenda ambiental? É sobre isso que vamos refletir a partir de agora.

Leitura e reflexão I: Consumo e *marketing* nas mídias digitais

No capítulo anterior, você investigou leis ambientais e analisou os discursos políticos circulantes a fim de avaliar o comprometimento de vereadores, prefeitos e deputados com a agenda ambiental. Além disso, conheceu algumas formas de participação social, como as intervenções urbanas e as campanhas reivindicatórias que se utilizam de abaixo-assinados em defesa do meio ambiente.

Neste capítulo, vamos continuar tratando das questões ambientais, agora relacionando-as com o consumo e com o discurso publicitário nas mídias digitais. Nosso objetivo será refletir sobre certas estratégias do *marketing* digital e sua influência nas tomadas de decisão do consumidor.

Vamos começar com a leitura da introdução de um **artigo científico**.

Artigo científico (ou artigo acadêmico)

Geralmente produzido por e para pesquisadores, é um gênero discursivo que tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa científica. Artigos desse tipo são publicados em periódicos científicos (revistas organizadas por instituições dedicadas à pesquisa, como os departamentos de pós-graduação das universidades), em anais de congressos científicos ou como capítulos de livro.

Nesse artigo, os autores apresentam os resultados de uma pesquisa bibliográfica (aquela que se baseia em livros, jornais e outras publicações, como vimos no **Capítulo 3**) na área do Direito. Durante a leitura, procure identificar qual era a **pergunta de pesquisa** deles, isto é, qual questão buscavam investigar, e a resposta obtida com a análise que fizeram. Fique atento também ao glossário, em que são explicados os termos técnicos.

Texto 1 Artigo científico: pesquisa sobre consumo e mídias digitais

Introdução

Ser indivíduo participante de uma coletividade faz com que o consumo seja algo mais recorrente do que o realmente necessário, sobretudo se considerados os contornos da sociedade pós-moderna na era digital. Desde o início do século XXI, o comércio

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

já investia em plataformas digitais de venda, mas foi com a pandemia de covid-19 que o consumo digital se tornou ainda mais recorrente.

Não bastasse a necessidade **inerente** ao ser humano de consumir algo, induzindo-o a acessar o mundo digital, o comércio eletrônico (*E-commerce*) também faz uso de instrumentos **persuasivos** para convencer o usuário de que realmente precisa adquirir determinado produto ou serviço e permanecer consumindo. Por meio de tais mecanismos, como ***cookies*** e **algoritmos**, o comércio tem um certo grau de controle sobre a vontade do consumidor.

A pesquisa tem por objetivo geral esclarecer se os mecanismos veiculados pelo *marketing* para induzir o consumo viola[m] **direitos da personalidade**. [...]

O problema de pesquisa está assim formulado: os instrumentos utilizados pelo *marketing* e comércio digital para induzir o consumo podem violar direitos da personalidade?

O estudo considera a hipótese de que os direitos da personalidade são violados quando a vontade de consumir for manipulada e não um ato de livre escolha. Muito embora o consumidor tenha a liberdade de escolher entre adquirir ou não algo na internet, o caminho de acesso a determinado *site* de compra, muitas vezes, é manipulado pelo comércio digital. [...]

Para a realização do estudo, utilizou-se o método dedutivo, realizando a busca de informações em livros, artigos científicos, legislações e demais documentos aptos ao desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa conclui pela impossibilidade de proteção do ciberconsumidor de forma integral, ainda que existam normas aplicáveis, como o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil. Quando se trata do consumidor no meio digital, mostra-se necessária a criação de norma específica que **verse** exclusivamente sobre o tema.

RIBEIRO, Micaela; FACHIN, Zulmar. Indução ao consumo e os danos aos direitos da personalidade do ciberconsumidor. **Revista do Mestrado em Direito da UCB**. v. 15, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rvmd/article/view/14010. Acesso em: 25 mar. 2024.

inerente: característico, próprio de algo ou alguém.

persuasivos: que têm o poder de levar alguém a tomar determinada atitude.

***cookies*:** arquivos de textos que os *sites* enviam para o navegador de um usuário, com dados sobre seu perfil e seu comportamento de navegação; esses dados são usados para personalizar suas próximas navegações.

algoritmos: processos matemáticos estruturados em uma sequência de passos para resolver problemas ou executar ações. Conforme os dados fornecidos pelos *cookies*, os algoritmos determinam, por exemplo, quais anúncios serão exibidos ao consumidor durante sua navegação.

direitos da personalidade: conjunto de direitos garantidos a todo e qualquer ser humano relacionados ao controle sobre o próprio nome, corpo, imagem, intimidade e intelectualidade, entre outras dimensões inerentes à individualidade.

verse: do verbo *versar*, tratar (de um assunto).

Agora, discuta as questões a seguir com um ou dois colegas. Tomem notas de suas conclusões. Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Segundo o artigo, "foi com a pandemia de covid-19 que o consumo digital se tornou ainda mais recorrente". Levantem hipóteses para explicar por que isso teria ocorrido.

2. Como vocês observaram, a pesquisa tinha como objetivo esclarecer se, no ambiente digital, "os mecanismos veiculados pelo *marketing* para induzir o consumo viola[m] direitos da personalidade". Por que esses mecanismos violariam tais direitos? Considerem a definição de direitos da personalidade fornecida no glossário.

3. Releiam: "Muito embora o consumidor tenha a liberdade de escolher entre adquirir ou não algo na internet, o caminho de acesso a determinado *site* de compra, muitas vezes, é manipulado pelo comércio digital". Vocês já foram tão influenciados pelo *marketing* digital a ponto de se sentirem manipulados? Por exemplo: já foram tão estimulados pelo anúncio de um produto que recorrentemente aparecia nas páginas pelas quais navegavam que sentiram a "necessidade" de comprá-lo? Comentem suas experiências. **#autoconhecimento**

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

4. Leiam os fragmentos de reportagem a seguir e relacionem-nos ao conteúdo do artigo científico.

Incentivo ou manipulação?

Já imaginou ser remunerado para ouvir música na sua plataforma de áudio predileta? [...]

Um desses aplicativos [...] oferece aos usuários a oportunidade de ganhar dinheiro ao reproduzir música – no entanto, caso as faixas escolhidas sejam de artistas ligados ao *app*, o ganho pode ser maior. Por isso, usuários e pessoas ligadas ao mundo da música passaram a questionar sobre os impactos da prática, já que o uso dessa tecnologia pode distorcer o sistema de *streaming*, criar "sucessos *fake*" e comprometer a equidade na distribuição de *royalties* entre os artistas.

PERDIGÃO, Letícia. Incentivo ou manipulação? App paga para ouvir músicas no Spotify. **Metrópoles**, 25 fev. 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/entretenimento/incentivo-ou-manipulacao-app-paga-para-ouvir-musicas-no-spotify. Acesso em: 18 mar. 2024.

Quando o lugar da reserva do hotel faz toda a diferença

Em busca de boas ofertas para passar uma temporada em Cancún, viajantes brasileiros têm se deparado com uma situação inusitada. Pesquisando em *sites* diferentes [de uma] rede de *resorts* [...], alguns descobriram que as tarifas encontradas na página dedicada ao público mexicano eram bem mais baratas do que as do *site* brasileiro, para o mesmo tipo de quarto. Estaria a empresa praticando o *geopricing*, prática na qual os preços cobrados por um mesmo produto variam de acordo com a localização do comprador? [...]

MAIA, Eduardo. Quando o lugar da reserva do hotel faz toda a diferença. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 jul. 2021. Segundo Caderno, p. 3.

a. Expliquem como as tecnologias digitais são usadas, em cada um dos casos tratados nas reportagens, para manipular a "jornada do consumidor", isto é, o caminho que ele percorre até comprar determinado produto. Em sua resposta, considerem especificamente o papel de algoritmos e *cookies*.

b. Na opinião de vocês, as práticas mencionadas nas reportagens ferem os direitos do consumidor? Por quê? Se necessário, pesquisem.

5. Agora, com base em tudo que leram e discutiram, reflitam. **#pensamentocrítico**

a. Em razão das controvérsias envolvendo os *cookies*, foi previsto para o segundo semestre de 2024 o fim do uso dessa tecnologia por um dos navegadores mais conhecidos e utilizados no mundo. Ou seja, esse navegador se propôs a não mais armazenar dados de navegação do usuário – uma mudança que poderá impactar a capacidade de fornecer anúncios personalizados. Vocês consideram isso positivo ou negativo? Por quê?

b. Provavelmente vocês já assistiram a um vídeo de *unboxing*: aquele em que alguém, em geral um influenciador digital, desempacota um item, mostra-o e comenta seus atributos. Vocês já se sentiram persuadidos por algum vídeo de *unboxing*? Que características esse tipo de vídeo precisa ter para persuadir o consumidor a adquirir o produto?

c. Que ponderações um consumidor consciente deve fazer diante dos apelos do *marketing* digital, sejam eles executados por uma pessoa "de carne e osso", como no caso do *unboxing*, sejam por meio de algoritmos e *cookies*?

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

DIÁLOGOS Campanhas pelo consumo consciente

MEIO AMBIENTE

Se por um lado a publicidade usa discursos persuasivos para induzir as pessoas ao consumo excessivo, por outro há campanhas de conscientização em favor da mudança de comportamento do consumidor, visando ao comprometimento com a sustentabilidade e um consumo mais responsável e ético.

Analise, a seguir, uma peça usada em uma campanha organizada pelas ONGS Instituto Desacelera, que busca divulgar conteúdos em defesa do bem-estar e da saúde mental, e Infância sem Excesso, que combate diversos excessos (de consumo, de estímulos, entre outros) observados na vida de muitas crianças nos dias atuais.

INSTAGRAM/INFANCIASEMEXCESSO



Post da campanha "Breque a Friday" divulgada em redes sociais. Postagem.

infanciasemexcesso Já é amanhã!

Breque a friday é uma campanha da @infanciasemexcesso e do @institutodesacelera para fazer do dia de maior excesso de consumismo um "Black Free Day".

Vem junto?

Passo a passo para participar da #brequeafriday

Pare o que tá fazendo e crie uma frase-pergunta: ela pode vir do pensamento, intuitivamente, do riso, ou mesmo das palavras de uma criança.

Tendo ela na cabeça "Que tal trocar...?" faça um vídeo miudinho ou escreva (em letras garrafais) convidando mais pessoas a participar.

Se puder, espalhe pelas mídias sociais, para todo mundo querer brincar também.

Agora, converse com o professor e os colegas.

1. Com base no título da campanha ("Breque a Friday"), explique seu objetivo.
2. Considerem a fotografia utilizada na postagem e a forma como ela foi recortada.
   a. Que sentidos a foto produz? Que ideias e emoções ela sugere?
   b. Considerando o perfil das ONGs que promovem a campanha, levante hipóteses para explicar por que escolheram essa foto e por que a recortaram dessa forma.
3. Veja algumas das ideias que circularam, na época da campanha, com a *hashtag* #brequeafriday:
   "Que tal trocar um brinquedo comprado por um abraço apertado?"
   "Que tal no lugar de comprar fazer poesia?"
   "Que tal trocar mais uma compra desnecessária por absolutamente nada, por um tempo sem fazer nada, um tempo de pausa?"
   a. Que ideia você acrescentaria? **#criatividade**
   b. Qual é sua opinião sobre campanhas desse tipo? Elas contribuem para desenvolver o consumo consciente? Por quê?

ODS 12

Se julgar conveniente, peça aos estudantes que consultem, nas páginas iniciais deste volume, informações sobre a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

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

#Para curtir

Teste do Consumo Consciente

Você se considera um consumidor consciente e engajado com práticas de consumo sustentáveis? Tire a prova fazendo o Teste do Consumo Consciente (TCC) do Instituto Akatu, uma entidade sem fins lucrativos iniciada em 2001 com foco na promoção do consumo consciente. Disponível em: https://tcc.akatu.org.br/. Acesso em: 18 mar. 2024.



INSTITUTO AKATU

Texto 2 Notícia sobre a atuação do Conar

Você já ouviu falar no Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar)? Trata-se de uma ONG constituída por publicitários e profissionais de outras áreas que visa promover a liberdade de expressão publicitária e, ao mesmo tempo, proteger o consumidor da publicidade enganosa ou abusiva. Qualquer cidadão pode apresentar denúncia contra um anúncio publicitário ou uma propaganda e, caso ela seja julgada procedente, o Conar aplica sanções que podem levar à suspensão do anúncio e à retratação do anunciante.

Uma das práticas combatidas pelo Conar é o *greenwashing* (em livre tradução, "maquiagem verde") – uma prática que consiste em propagandear características de sustentabilidade de determinado produto, serviço ou marca sem que essas características sejam, de fato, comprováveis.

Leia uma notícia sobre as denúncias recebidas pelo Conar em 2022 e observe as razões e os desdobramentos de um caso ligado especificamente ao *greenwashing*.

Conar reprova 80% dos anúncios julgados

No ano passado, quem reclamou venceu, em quase 80% dos processos julgados pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar): 221 anúncios foram reprovados em 276 processos julgados. Os arquivamentos registraram mínima histórica: 55.

A maioria das queixas que geraram processos (177) foi apresentada diretamente pelos consumidores e 12 por autoridades e outras ainda por associados ou pelo próprio Conselho. Anunciantes tiveram que sustar a propaganda em quase 20% dos casos, alterar em 37% e foram advertidos em 30% deles. Houve ainda 30 conciliações.

Um dos fatos que mais chamaram a atenção do presidente da entidade, Sérgio Pompilio, no cargo desde julho do ano passado, foi a sintonia dos consumidores com o Conar. "Neste período, a participação dos consumidores na abertura dos nossos processos é da ordem de 70%, prova indiscutível que conhecem e confiam em nosso trabalho". O conselho recebeu mais de 1.000 *e-mails* de consumidores durante o ano, que foram examinados e reunidos em processos.

[...]

Empresas também procuraram o Conar para registrar queixas contra concorrentes, por publicidade comparativa ou enganosa. [...]

A prática do *greenwashing*, ou a divulgação indevida de qualidades de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, levou, entre outras, à condenação da publicidade da [empresa citada]. O anúncio alegava que a mineração de ferro havia investido na preservação de 5,3 bilhões de metros quadrados de mata nativa. Para os conselheiros, a afirmação não foi comprovada e a decisão foi mandar alterar a propaganda.

Mas quando houve a decisão do Conar, em novembro, a campanha já não estava no ar. "Desta forma", diz a [empresa citada], "quando houve a decisão do órgão, a ação já havia perdido o objeto, sendo incabível qualquer providência de alteração da campanha". A [empresa citada] diz que baseou-se em estudo de três professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O veículo líder em reclamações foi a internet: 80% dos casos. "Pelas suas características", diz Pompilio, "é muito complicado monitorar as inserções publicitárias na internet, já que mais e mais elas são dirigidas a um consumidor específico. Logo, sem a participação deles, não teríamos um trabalho tão efetivo".

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

Os influenciadores digitais se mostraram mais obedientes à ética da publicidade em 2022, após a edição do **Guia de Publicidade por Influenciadores Digitais**, lançado em 2020. O percentual de casos julgados envolvendo influenciadores por identificação publicitária deficiente caiu de 16%, do total de casos, para 12% no ano passado.

[...]

LESSA, Ricardo. Conar reprova 80% dos anúncios julgados. **Valor Econômico**, São Paulo, 8. mar. 2023.

Junte-se novamente a seus parceiros ou suas parceiras de trabalho e discutam as questões a seguir. Tomem nota de suas conclusões.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Os números apresentados pelo Conar indicam um maior envolvimento dos consumidores na prática de denunciar a publicidade abusiva e enganosa.

a. Na avaliação do então presidente do Conar, Sérgio Pompilio, o que o aumento do número de denúncias pelos consumidores sinaliza sobre a imagem que eles têm da entidade?

b. Você considera essas denúncias uma forma de participação social? Por quê?

c. Você acredita que esse dado também demonstra que o consumidor, de modo geral, tem levado em consideração a imagem da empresa (se ela parece ética e responsável) na hora de tomar decisões de compra? Explique sua resposta dando exemplos.

2. Se o consumidor discordar das atitudes de uma empresa, além de denunciar anúncios abusivos e enganosos ao Conar, de que formas ele pode usar as tecnologias digitais para expressar sua crítica? Dê exemplos de como isso pode ser feito. **#cidadania #culturadigital**

3. Leia estas definições de publicidade enganosa e abusiva.

Publicidade enganosa e publicidade abusiva

A definição desses termos é dada no primeiro e no segundo parágrafos do artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor. Veja.

> Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.
>
> 1º É **enganosa** qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.
>
> 2º É **abusiva**, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

CÓDIGO de Defesa do Consumidor com o Decreto nº 2.181, de 20 de março de 1997. Brasília: Instituto de Defesa do Consumidor/Procon-DF. Disponível em: http://www.procon.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Codigo-do-consumidor-FINAL.pdf. Acesso em: 28 set. 2024. (Grifos nossos.)

O anúncio da empresa de mineração comentado na notícia estaria na categoria de enganoso ou abusivo? Por quê?

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

4. Em sua opinião, em casos como o do anúncio da empresa de mineração, que foi julgado e condenado pelo Conar, mas, na época em que foi proferida a decisão, não estava mais sendo veiculado, deveria haver outro tipo de punição à empresa? Explique seu ponto de vista.

5. Segundo Sérgio Pompilio, a maioria das reclamações tem como alvo a internet, ou seja, o *marketing* digital. Na avaliação dele, "é muito complicado monitorar as inserções publicitárias na internet, já que mais e mais elas são dirigidas a um consumidor específico. Logo, sem a participação deles, não teríamos um trabalho tão efetivo". Como essa afirmação se relaciona às estratégias de *marketing* digital comentadas durante a análise do **texto 1**?

6. Você conhece o **Guia de Publicidade por Influenciadores Digitais**, de 2020, que apresenta normativas para a prática de uma publicidade ética? Acha importante conhecê-lo? Por quê? De que modo você pode atuar como consumidor consciente nesses canais?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP35, EM13LP44

Ver comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Aprendendo com autonomia: Investigando estratégias do *marketing* digital

***éthos*:** no discurso publicitário, é a imagem que uma marca ou produto pretende projetar. Por exemplo, certa marca pode querer construir um *éthos* de sofisticação, de algo reservado a uma elite, enquanto outra pode construir um *éthos* de popularidade, acessível a todos. Para tanto, cada uma terá de usar estratégias discursivas diferentes, incluindo a escolha específica de palavras, imagens, músicas etc. em suas comunicações com o público.

Você já sabe que toda campanha publicitária visa promover uma marca ou produto. Sabe também que uma das estratégias de promoção da marca ou produto é criar e "vender" uma imagem sobre si – um ***éthos*** específico. Em tempos de mídias digitais, o *marketing* aposta em estratégias que possam levar ao engajamento do público e à viralização da campanha, e que possam gerar *buzz*, ou seja, levar o público a comentar a campanha e, assim, tornar o produto ou a marca mais conhecidos.

Entre as várias estratégias do *marketing* digital para alcançar esse tipo de engajamento do público, está a criação de peças publicitárias organizadas em uma ***websérie*** – uma série de vídeos curtos que comunicam informações ou contam uma história e podem ser acessados de qualquer dispositivo. Muitas vezes, essas séries utilizam os princípios e a linguagem dos documentários, baseando-se em histórias reais. O sucesso de campanhas desse tipo é avaliado por meio de métricas digitais que possibilitam medir o grau de engajamento do público.

Métricas digitais

São indicadores que medem certos comportamentos dos usuários das mídias digitais e sociais: quantas vezes determinada palavra-chave foi buscada, quantas vezes determinada publicação foi curtida, compartilhada ou comentada etc.

Nesta seção, você vai investigar campanhas que recorreram a essa estratégia de *marketing*, a fim de determinar o grau de sucesso delas junto ao público. Para tanto, você vai analisar as métricas digitais alcançadas por elas. Esse tipo de análise é frequentemente feito pelas agências publicitárias, que estudam os resultados de cada campanha em seus pontos fortes e fracos. Esses estudos de caso transformam-se, então, no que a esfera dos negócios denomina *cases* (casos), que podem servir como aprendizagem para outros profissionais ou para outros contextos.

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

#Para curtir

Uma campanha de vacinação que, literalmente, viralizou

Um exemplo de campanha de *marketing* digital muito visualizada e comentada, e que, por isso, teve bastante êxito durante o período em que foi veiculada, foi a de vacinação contra o **HPV** e a meningite C promovida pelo Ministério da Saúde em 2018. O objetivo era despertar o interesse de crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos – uma população que, em geral, não presta atenção em campanhas governamentais.

Para conquistar esse público, os publicitários criaram um comercial de 1 minuto usando como referências séries e desenhos assistidos pelos jovens, com 34 *easter eggs* para serem encontrados.

Easter egg (literalmente, "ovo de Páscoa") é um termo usado no mundo dos *games*, dos filmes e da tecnologia em geral para descrever uma mídia ou uma referência escondida dentro de outra mídia. Por exemplo, uma mensagem secreta dentro de um *game* ou uma homenagem a certo filme ou artista dentro de outro filme.

Ao rever o comercial diversas vezes em busca dos *easter eggs*, os jovens eram expostos repetidamente à mensagem sobre a importância da vacinação. Segundo a agência de publicidade responsável pela campanha, o sucesso – medido pelas métricas digitais – foi grande: o anúncio foi visualizado mais de 1 milhão de vezes, o que representou um aumento de 2.822% em relação à média das campanhas do Ministério da Saúde nos três anos anteriores. Na principal plataforma de vídeos do país, o filme teve um engajamento (na forma de comentários) 864% maior que a média das campanhas anteriores.

Será que você é capaz de descobrir os *easter eggs* do comercial? Assista ao filme e compartilhe a experiência com seus colegas de grupo.

CAMPANHA HPV e Meningite C | Ministério da Saúde | 2018. Vídeo (1 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57bQRw4AFzk. Acesso em: 16 ago. 2024.



ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

Frame de filme que integra a campanha de vacinação contra o HPV e a meningite C, Ministério da Saúde, 2018.

HPV: sigla em inglês para o papilomavírus humano, responsável pela infecção sexualmente transmissível mais frequente no mundo; está associado ao desenvolvimento do câncer de colo de útero, bem como a diversos outros tumores em homens e mulheres.

Investigação e análise de *webséries* na publicidade

1. Participe da organização da turma em grupos de três ou quatro integrantes. Com seus colegas de grupo, faça uma busca na internet usando palavras-chave combinadas como *webséries* + *publicidade*. Cada grupo deverá selecionar uma campanha. Para garantir que não haja dois grupos com o mesmo objeto de análise, assim que seu grupo escolher uma *websérie*, compartilhe a decisão com a turma. Outra possibilidade é ter dois ou mais grupos analisando a mesma *websérie*, mas se dedicando a episódios diferentes.

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

2. Assistam aos episódios e verifiquem se estão abertos a comentários do público. Em caso afirmativo:
   a. Observem se há comentários e qual é o teor deles: predominam os negativos ou positivos? Que aspectos foram destacados?
   b. Qual episódio alcançou maior visualização e qual recebeu mais comentários?
   c. Considerando o(s) episódio(s) em análise, na opinião do grupo, que aspectos da(s) peça(s) podem ter levado ao maior número de visualização e/ou às avaliações positivas ou negativas do público? O(s) episódio(s) pareceu(ram) ao grupo muito ou pouco eficaz(es) em sua intenção de criar uma imagem positiva da marca? Por quê?
   d. O grupo consegue identificar uma preocupação da marca em criar determinada imagem de si (*éthos*) junto ao seu público? Se sim, qual é essa imagem?
3. Pela análise feita, é possível afirmar que a campanha alcançou o objetivo de viralizar e de gerar *buzz*?
4. Algumas das métricas mais importantes usadas para a análise do desempenho de uma campanha são: o **alcance** (número de acessos/pessoas atingidas pela postagem); o **engajamento** (número de curtidas, reações e comentários – positivos ou negativos – nas postagens e número de compartilhamentos); e o **crescimento da base de seguidores**.
   a. De acordo com os resultados divulgados, foi possível usar quais das três métricas para classificar a campanha como um *case* de sucesso ou de fracasso?
   b. Que imagem (*éthos*) o público parece ter construído sobre a marca ou produto? Vocês acreditam que ela coincide com a imagem que o produto ou a marca teve a intenção de criar para si?

Apresentação e discussão dos resultados da investigação

1. Para apresentar os resultados da investigação, os grupos deverão preparar um breve relatório. Nele, deverá constar uma síntese da análise de cada grupo, feita com base no roteiro apresentado no tópico anterior.
2. Preparem um material de apoio ao público para quem será apresentado o *case* (o professor e seus colegas). Agreguem a esse material o episódio que pretendem destacar, a fim de que os demais grupos possam assistir a ele para compreender melhor a apresentação. Lembrem-se do que aprenderam sobre apresentações orais e seus materiais de apoio na seção **Produção** do **Capítulo 7**.
3. Caso mais de um grupo tenha analisado uma mesma campanha, a apresentação desses grupos deverá ser feita em sequência, a fim de que toda a turma possa discutir, no final dessas apresentações, os pontos de convergência e divergência entre os episódios, procurando chegar a uma avaliação-síntese da campanha: considerando o conjunto dos episódios analisados, vocês diriam que estamos diante de um *case* de sucesso?
4. A cada *case* apresentado, o grupo deverá passar a palavra para os demais grupos comentarem suas impressões e fazerem perguntas sobre o *case*.
5. Para finalizar esse momento, reflita com o grupo: que outras aprendizagens essa investigação possibilitou construir sobre as possibilidades do *marketing* digital?

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

CONEXÕES Consumo de moda e uso da água

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP12, EM13LP14

Nas seções anteriores, você refletiu sobre consumo e como o *marketing* digital cria estratégias para incentivá-lo. Uma das consequências negativas do consumo exagerado são os danos provocados por ele no meio ambiente.

As roupas são uma categoria de produtos cuja produção causa um grande impacto na natureza, principalmente no que se refere ao consumo de água. Para aprender e refletir sobre isso, leia os textos a seguir.

Texto 1

A indústria da moda: como diminuir seu impacto no planeta

[...]

A *fast fashion* é representada por grandes volumes de roupas que são confeccionadas de forma rápida e barata, tornando-as descartáveis e impactando o meio ambiente em diferentes níveis.

[...]

Vamos analisar os *looks* contaminantes para dar adeus à *fast fashion*:

[...]

- **Desperdício de água: segunda indústria que mais utiliza água**

O setor utiliza 93 bilhões de metros cúbicos de água por ano – o suficiente para a sobrevivência de cinco milhões de pessoas. [...]

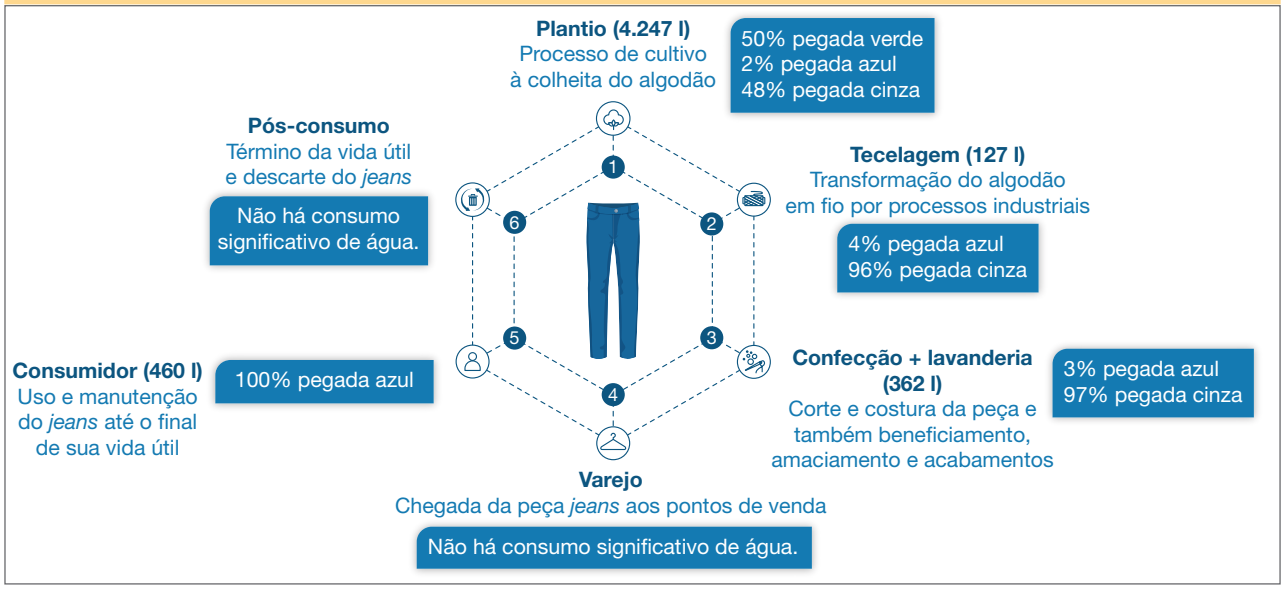
– Cerca de 20% das **águas residuais** do mundo são provenientes do tingimento e tratamento de têxteis.

águas residuais: esgoto; águas que, após a utilização humana, têm suas características naturais alteradas.

VERA, Imelda. Império do 'fast fashion' segue firme e forte, mas está detonando planeta. **Bloomberg Línea**, 30 jan. 2022. Disponível em: https://www.bloomberglinea.com.br/2022/01/29/imperio-do-fast-fashion-segue-firme-e-forte-mas-esta-detonando-planeta/. Acesso em: 3 set. 2024.

Texto 2

Volume médio de água gasto na produção e no consumo de *jeans*



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Projeto Pegada Hídrica. Vicunha Têxtil, Plataforma Ecoera e Iniciativa Verde. 2019.

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

Agora, reúna-se com dois ou três colegas para discutir as questões a seguir e, depois, fazer a atividade de pesquisa proposta. Experimente novas composições de grupo – assim, você pratica a habilidade de trabalhar com diferentes perfis de pessoas. **#cooperação**

1. O **texto 1** define a *fast fashion* como a produção de roupas baratas e descartáveis. Com base nessa definição, debata as questões a seguir com os colegas.
   - **a.** Além do desperdício de água, você conhece outras consequências negativas desse modelo de negócio? Se necessário, pesquise.
   - **b.** Você já consumiu roupas que poderiam ser consideradas *fast fashion*? Se sim, o que o atraiu para esse tipo de produto?
   - **c.** O segmento da *fast fashion* tem nas redes sociais um importante elemento de seu *marketing* digital. Você conhece influenciadores que divulgam essas peças baratas e pouco duráveis? Se sim, quais?
   - **d.** Como os influenciadores fazem esse *marketing*? Que apelos usam para atrair os consumidores?
2. Leia novamente o infográfico (**texto 2**) e relacione-o a estas informações.

Pegada hídrica

Pegada hídrica é o volume total de água doce utilizado para produzir determinado bem ou serviço.

É composta de três indicadores:

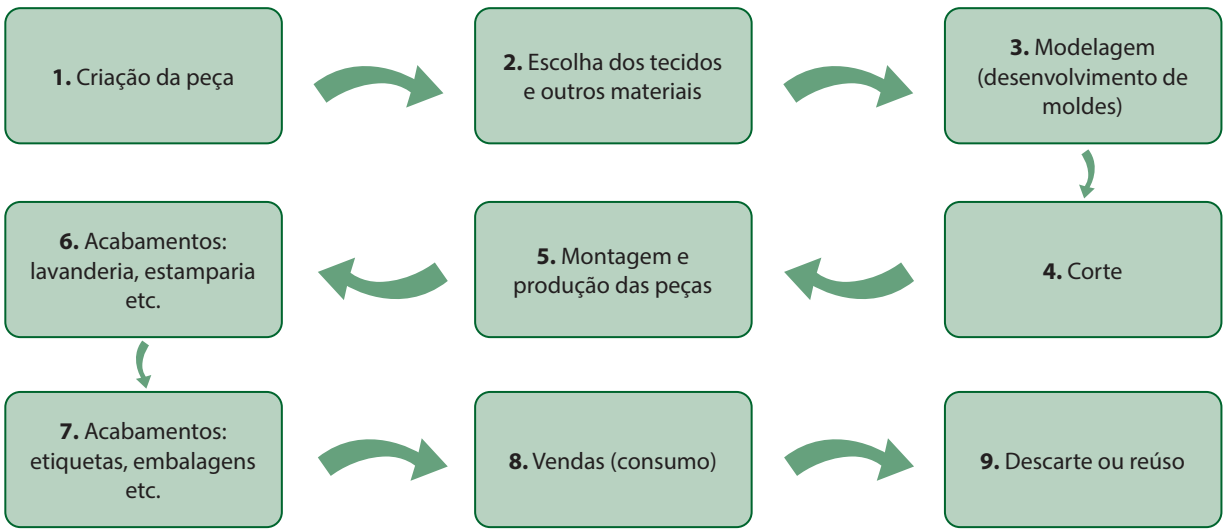
- **Pegada azul:** mede o volume de águas superficiais e subterrâneas (rios, lagos, lençóis freáticos) utilizadas na irrigação, no caso de produtos agrícolas, ou em etapas do processo produtivo, como lavagens e refrigeração.
- **Pegada cinza:** é a água poluída; mede o volume necessário para diluição de determinado poluente até que a água em que esse efluente foi misturado retorne a condições aceitáveis, de acordo com padrões de qualidade estabelecidos.
- **Pegada verde:** refere-se à água de chuva, necessária ao crescimento das plantas.

Fonte: FONTANA, Daniela. Pegada hídrica um indicador de Sustentabilidade. **Portal Saneamento Básico,** 12 jul. 2022. Disponível em: https://saneamentobasico.com.br/acervo-tecnico/pegada-hidrica-sustentabilidade/. Acesso em: 16 ago. 2024. (Adaptado.)

   - **a.** O infográfico que mostra o volume de água gasto na produção de uma calça *jeans* resulta de um estudo realizado entre 2018 e 2019, que teve a participação da Associação Brasileira dos Produtores de Algodão (Abrapa), em uma parceria com organizações ambientais e uma indústria têxtil. Do ponto de vista da **irrigação**, podemos dizer que o algodão produzido no Brasil é sustentável? Por quê?
   - **b.** Sob quais pontos de vista o processo produtivo de uma calça *jeans* no Brasil poderia ser melhorado, tornando-se mais sustentável e menos poluente? **#pensamentocrítico**

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

3. Agora, vocês vão pensar no ciclo produtivo das roupas de modo geral, não apenas no das calças *jeans*. Esse ciclo produtivo pode ser resumido nas seguintes etapas:



a. Para cada etapa, escrevam pelo menos uma ação que poderia diminuir o consumo de água ou outros impactos ambientais. Se possível, incluam também ações para deixar a produção mais socialmente responsável. Nas últimas duas etapas, vocês devem considerar o papel do consumidor.

b. Para informar-se e ter ideias, consultem as fontes a seguir ou outras sugestões dadas pelo professor. Vocês também podem combinar palavras-chave adequadas e consultar outras fontes de informações. Nesse caso, deem preferência a *sites* de instituições de ensino ou veículos de imprensa reconhecidos.

MODA sustentável: entenda o que é. **Sebrae**. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/valorizeopequenonegocio/conteudos/moda-sustentavel-entenda-o-que-e,1940103bc7d1b610VgnVCM1000004c00210aRCRD. Acesso em: 4 set. 2024.

MODA sustentável: entenda o que é, impactos e importância para o meio ambiente. **CNN Brasil**, 18 mar. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/moda-sustentavel/. Acesso em: 16 jul. 2024.

SCAFUTO, Isabel Cristina; MOREIRAS, Andréa dos Anjos; SOGABE, Milton Terumitsu. A moda *zero waste* no contexto contemporâneo. *In*: **Fórum Fashion Revolution 2022 (*e-book*)**. Ministério do Turismo/Unibes Cultural, 19 out. 2022. p. 256-261. Disponível em: https://issuu.com/fashionrevolution/docs/ebook-forum-2022/256. Acesso em: 16 jul. 2024.

4. Comparem suas propostas com as dos outros grupos e reflitam:

a. Como consumidores, vocês têm o hábito de verificar se uma peça de roupa foi feita de modo sustentável? Expliquem.

b. As atividades desta seção mudaram a percepção de vocês sobre a produção e o consumo de roupas? Se sim, em que sentido?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Gramática e expressividade: A linguagem dos textos normativos

Ao longo desta unidade, você deve ter percebido que conhecer a legislação é importante para que possamos exercer nossos direitos de cidadãos. Para fazer uma denúncia ao Conar, por exemplo, o consumidor precisa conhecer as regras que o Código de Defesa do Consumidor estabelece para a publicidade.

Contudo, os **gêneros normativos e legais** – como códigos, estatutos e regimentos – têm uma estrutura e uma linguagem particulares, as quais exigem estratégias de leitura específicas. Um aspecto que se destaca na linguagem dos textos normativos é o emprego dos verbos como **modalizadores**, isto é, como recursos linguísticos que expressam as intenções e os pontos de vista do enunciador em relação àquilo que declara. Releia, por exemplo, o início deste artigo do Código de Defesa do Consumidor:

> Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

Oriente os estudantes a consultarem os conceitos de modos e tempos verbais na seção **Gramática e expressividade** do **Capítulo 4**, na página 109.

Note que a escolha do tempo verbal (presente) dá um caráter de verdade permanente à declaração. Além disso, o modo verbal (indicativo) expressa a certeza, a segurança do enunciador em relação ao conteúdo. Por fim, o próprio verbo selecionado – *proibir* – expressa a noção de proibição, uma noção frequentemente presente nos textos legais, visto que a função deles é reger a vida em sociedade, determinando o que as pessoas podem, devem ou não podem fazer.

Emprego dos verbos nos textos normativos: modalização deôntica

Nos gêneros normativos e legais, os verbos são importantes modalizadores para expressar a posição que o enunciador, sempre imbuído de autoridade (concedida, por exemplo, a membros de um parlamento ou a chefes de Estado), assume sobre o que declara. Nesses gêneros, é frequente a **modalização deôntica** – que, como adiantamos no capítulo anterior, está ligada ao eixo da conduta, das normas, em que se expressam as noções de obrigatoriedade, permissão ou proibição.

Essas noções são marcadas, no texto, principalmente pelo uso de:

- determinados tempos e modos verbais, como o **presente do indicativo** (*Consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço*), o **futuro do presente do indicativo** (*Os produtos e serviços não acarretarão riscos à saúde dos consumidores*) e o **presente do subjuntivo** (*Revoguem-se as disposições em contrário*);
- **verbos auxiliares modais**, como *poder*, *dever*, *ter que* (*A publicidade deve ser veiculada de tal forma que o consumidor a identifique como tal*);
- **verbos que expressam atitudes**, como *obrigar*, *ordenar*, *impor*, *proibir*, *permitir* (*O fornecedor será obrigado a entregar ao consumidor orçamento prévio*).

Leitura de dispositivos da legislação ambiental

Reúna-se com três colegas para ler dois trechos de leis que estabelecem direitos e deveres em relação ao meio ambiente. O primeiro é o artigo 225 da Constituição Federal (CF) – um dos que a campanha "A lei mais urgente do mundo", estudada no capítulo anterior, pretendia alterar para incluir a segurança climática como direito dos cidadãos brasileiros. O segundo trecho que vocês lerão foi extraído de um **estatuto** – o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013). Trata-se da Seção X.

estatuto: no campo jurídico, é um documento constituído de um conjunto de leis que regulamentam as relações entre pessoas de uma coletividade.

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

Se vocês nunca leram um texto legal antes, não se preocupem: inserimos algumas explicações que vão ajudá-los a compreendê-lo. Procurem apropriar-se desses conhecimentos para poder acioná-los todas as vezes que consultarem leis. **#conhecimento**

Fiquem atentos ao diálogo que se pode perceber entre os dois documentos. Observem, ainda, a posição que o enunciador assume em relação ao que declara, atentando para o modo de dizer.

Texto 1

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

[...]

TÍTULO VIII
DA ORDEM SOCIAL

[...]

CAPÍTULO VI
DO MEIO AMBIENTE

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

[...]

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; (**Regulamento**)

IV – exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; (**Regulamento**)

V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; (**Regulamento**)

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Algumas normas jurídicas contêm um **preâmbulo**, um texto introdutório que explica os objetivos delas. A maioria das leis, porém, traz apenas a **ementa**, que sintetiza o conteúdo da lei. O Estatuto da Juventude, por exemplo, apresenta somente ementa.

As leis organizam-se em **títulos**, **capítulos** e **seções**, nessa ordem. O Capítulo VI da Constituição Federal, que trata do meio ambiente, não contém seções. Ele contém um único artigo, o 225. **Artigo** é a unidade mínima de estruturação da lei.

Os artigos podem subdividir-se em **parágrafos** (§ 1º, § 2º etc.), **incisos** (indicados por algarismos romanos) e **alíneas** (indicadas por letras). A parte principal do artigo ("Todos têm direito…") chama-se ***caput***, do latim "cabeça".

Como a nossa CF é muito ampla, existem várias leis que **regulamentam** seus dispositivos. Esse inciso III, por exemplo, foi regulamentado pela Lei nº 9.985/2000, que estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Essas unidades incluem, por exemplo, parques nacionais e áreas de proteção ambiental (APA).

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

VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade. (**Regulamento**)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

Texto 2

Estatuto da Juventude

LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.

Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

CAPÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

[...]

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS DOS JOVENS

[...]

Seção X

Do Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente

Art. 34. O jovem tem direito à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida, e o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e as futuras gerações.

Art. 35. O Estado promoverá, em todos os níveis de ensino, a educação ambiental voltada para a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, de acordo com a Política Nacional do Meio Ambiente.

Art. 36. Na elaboração, na execução e na avaliação de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, o poder público deverá considerar:

I – o estímulo e o fortalecimento de organizações, movimentos, redes e outros coletivos de juventude que atuem no âmbito das questões ambientais e em prol do desenvolvimento sustentável;

II – o incentivo à participação dos jovens na elaboração das políticas públicas de meio ambiente;

III – a criação de programas de educação ambiental destinados aos jovens; e

IV – o incentivo à participação dos jovens em projetos de geração de trabalho e renda que visem ao desenvolvimento sustentável nos âmbitos rural e urbano.

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

Parágrafo único. A aplicação do disposto no inciso IV do *caput* deve observar a legislação específica sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

Agora, respondam no caderno às seguintes perguntas.

1. Identifiquem o enunciador de cada um dos textos.

2. De acordo com a ementa do Estatuto da Juventude, a que esse documento legal se presta?

3. Os **textos 1** e **2** apresentam normativas relacionadas ao meio ambiente como um conteúdo em comum, embora o abordem de perspectivas diferentes. Em que eles se diferenciam?

4. O artigo 225 da Constituição Federal refere-se tanto a um direito quanto a um dever em relação ao meio ambiente.

a. De quem é o direito e de quem é o dever? Qual é o direito e qual é o dever? Identifique os verbos usados para expressar cada um deles.

b. Com a finalidade de manter a mesma intenção de dizer – ou seja, deixar marcada a posição assumida pelo enunciador em relação ao que é declarado –, seria possível substituir um verbo pelo outro, com os devidos ajustes de redação? Explique sua resposta.

5. Registre no caderno a opção que completa a frase adequadamente.

No § 1º do artigo 225 da Constituição Federal, o verbo *incumbir* sinaliza:

obrigatoriedade proibição aconselhamento permissão

6. Na Seção X do Estatuto da Juventude são expressos direitos e deveres em relação ao meio ambiente.

a. Identifique os verbos e/ou as locuções verbais usados para expressar esses direitos e deveres.

b. Nas locuções verbais que você identificou, qual foi o verbo auxiliar modal utilizado?

c. Que efeito de sentido esse verbo com valor deôntico expressa em relação ao que é declarado?

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

7. Observe que as formas verbais destacadas nos dois trechos de textos legais estão no **presente** e no **futuro do indicativo**. O uso desses dois tempos verbais no modo indicativo expressa que posição do enunciador em relação ao que é declarado?

8. Releia o artigo 36 do Estatuto da Juventude observando a locução verbal em destaque:

Art. 36. Na elaboração, na execução e na avaliação de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, o poder público deverá considerar:

O que mudaria no sentido da declaração se o verbo auxiliar sublinhado fosse substituído por **poderá**?

9. Em sua opinião, quais são os modos possíveis de participação social ou política para garantir a aplicação do inciso VI do § 1º do artigo 225 da Constituição e do artigo 36 do Estatuto da Juventude?

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

DIÁLOGOS Thiago de Mello e os "Estatutos do Homem"



BRUNO POLETTI/FOLHAPRESS

Thiago de Mello em 2016.

O poema que você vai ler a seguir é de autoria do poeta amazonense Thiago de Mello (1926-2022). Escrito em 1964, foi a forma que o poeta encontrou de protestar contra a instalação da ditadura civil-militar no Brasil, que suspendeu e negou muitos direitos básicos, como a liberdade de expressão e de posicionamento político. Assim que soube da mudança de poder, o poeta renunciou ao posto de **adido cultural** que ocupava no Chile. O poema foi dedicado ao escritor Carlos Heitor Cony, que, com suas crônicas, foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a se posicionar contra o golpe do regime militar.

Observe como o poema se apropriou de características dos textos normativos.

adido cultural: funcionário diplomático que representa interesses culturais de seu país de origem no exterior.

Estatutos do Homem
(Ato Institucional Permanente)

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida
e que, de mãos dadas,
trabalharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de
[domingo.

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra
e que as janelas devem permanecer, o dia
inteiro, abertas para o verde onde cresce a
[esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.



LÍVIA SERRI FRANCOIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Parágrafo único:
O homem confiará no homem como um
menino confia em outro menino.
[...]

Artigo VII
Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridão,
e a esperança será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.
[...]

Artigo IX
Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha sempre
o quente sabor da ternura.

Artigo X
Fica permitido a qualquer pessoa,
a qualquer hora da vida,
o uso do traje branco.
[...]

Artigo XII
Decreta-se que nada será obrigado nem proibido.
Tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:
Só uma coisa fica proibida: amar sem amor.

Artigo XIII
Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs **vindouras**.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada
[fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final
Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso e das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo, um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.
(Santiago do Chile, abril de 1964, dedicado a Carlos Heitor Cony.)

vindouras: que estão por vir.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. Organização da coleção Rosemary Alves; Apresentação Ana Miranda. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 7. (Coleção Literatura em minha casa, v. I)

1. Que características dos textos normativos estudados nesta unidade estão presentes nesse poema?

2. Considere o contexto de produção do poema e responda.

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor - Orientações didáticas**.

a. Com que intenção o poeta colocou em diálogo discursos de dois campos tão diferentes: o jurídico e o literário?

b. Que elementos do texto podem confirmar que o poema é um protesto contra a ditadura civil-militar?

3. Dê exemplos de verbos e locuções verbais do poema que expressam valor deôntico.

4. O que há de poético no texto, que o faz estar relacionado com o campo literário?

5. Como você explica a proibição expressa pelo eu lírico (o enunciador) no Artigo Final?

6. Você diria que há contradição entre o Artigo 12 e o Artigo Final? Por quê?

7. Destaque um dos "artigos" (estrofes) do poema que tenha chamado sua atenção. Explique que impressões ele lhe causou e por quê. **#repertóriocultural #fruiçãoestética**

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

Organização das informações: continuando o esquema

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Vamos dar continuidade ao esquema que você iniciou na seção **Gramática e expressividade** das unidades anteriores?

Acrescente nele as principais informações desta seção:

- O que mais você aprendeu sobre modalizadores? O que são modalizadores deônticos? Por que eles são comuns em textos normativos?
- Que tempos e modos verbais são mais frequentes nos textos normativos e por quê?
- Quais são os tipos mais comuns de verbo utilizados nos textos normativos? Por que eles têm valor deôntico?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP24

Leitura e reflexão II: *Political remix*, a crítica criativa

A operação de mesclar trechos de obras preexistentes para criar uma nova produção nasceu na música dos anos 1970, na forma do *remix* e do *sample*, mas no século XXI se estendeu para todos os campos da comunicação. Segundo alguns especialistas, essa operação constitui um fenômeno da comunicação contemporânea – a **cultura *remix***, que pode ser definida como a prática de criar um produto cultural a partir de fragmentos de outros, apoiando-se nas operações de recortar/copiar e colar possibilitadas pelas tecnologias digitais, rearranjando esses fragmentos e atribuindo-lhes novos significados, conforme as intencionalidades discursivas.

Entre as práticas de *remix* está o ***political remix*** (ou ***remix* político**), que consiste em se apropriar de elementos da cultura *pop* ou de material audiovisual que circula nas mídias de massa (jornal, rádio, TV etc.) e de discursos políticos e, posteriormente, recortar, copiar e colar fragmentos desses materiais para produzir um novo sentido, com teor crítico.

É importante destacar que atribuímos à expressão *political remix* um sentido amplo: o de fazer a crítica social – o que implica o criador assumir um posicionamento, em maior ou menor grau, diante das políticas públicas adotadas para os diferentes setores da sociedade. Essa crítica pauta-se na relevância dos fatos e assuntos abordados para o bem comum, sem necessariamente fazer remissão a esse ou àquele discurso político.

De acordo com Tina Askanius, uma das estudiosas dessa prática, a forma mais comum de remixar conteúdos nos vídeos de *political remix* é justapor imagens a uma trilha sonora com trechos de falas ou letras de canção que recontam e relançam as imagens e as palavras em novos contextos de significado.

Texto 1 Fragmentos de *Brasil do Cocar Remix*

A seguir, você conhecerá o *political remix* **Brasil do Cocar Remix**, publicado no canal de vídeos da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), como parte de uma campanha contra o marco temporal para a demarcação de terras indígenas. Antes de mais nada, portanto, é preciso entender a **tese do marco temporal** que foi objeto de crítica do *political remix*.

ODS 13 ODS 16

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

Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição.

A tese surgiu em 2009, em parecer da Advocacia-Geral da União sobre a demarcação da reserva Raposa-Serra do Sol, em Roraima, quando esse critério foi usado.

Em 2003, foi criada a Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, mas uma parte dela, ocupada pelos indígenas Xokleng e disputada por agricultores, está sendo requerida pelo governo de Santa Catarina no Supremo Tribunal Federal (STF).

O argumento é que essa área, de aproximadamente 80 mil m², não estava ocupada em 5 de outubro de 1988.

Os Xokleng, por sua vez, argumentam que a terra estava desocupada na ocasião porque eles haviam sido expulsos de lá.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. O que é marco temporal e quais são os argumentos favoráveis e contrários. **Agência Câmara de Notícias**, 29 maio 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/. Acesso em: 28 set. 2024.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Entendendo o marco temporal

#Para curtir

Brasil do Cocar Remix

Para que você tenha uma experiência completa com a produção cultural que será analisada nesta seção, assista ao vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V7JkBzfgVPI (acesso em: 19 mar. 2024) ou busque por "Brasil do Cocar Remix" no canal Apiboficial.

Em setembro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou e rejeitou a tese do marco temporal. Se a tese tivesse sido aceita, isso teria afetado mais de 80 casos semelhantes aos dos indígenas Xokleng e mais de 300 processos de demarcação de terras indígenas que estavam pendentes em 2023 – daí a mobilização realizada pela Apib nesse ano, da qual fez parte o *political remix* que você vai analisar.

Para sua análise, apresentamos a seguir algumas imagens do *remix* e a transcrição do texto que as acompanha.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: As Terras Indígenas barram o desmatamento



Fotograma do vídeo **Brasil do Cocar Remix**.

(Demarcação já!)
[Célia Xakriabá] Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar. (Demarcação já! Marco temporal, não)
[Célia Xakriabá] Temos as tecnologias ancestrais e sociais para salvar a vida na Terra. Mas é preciso que exista escuta sensível. Mais do que gritos, é preciso tocar o coração das pessoas, nesse lugar, onde muito se fala, mas pouco se escuta. Chegamos aqui com a força do cantar, com a força do cocar, com a força do turbante, com a força das águas, da terra e da semente. Porque não é possível construir um Brasil inteiro e continuarmos com ideias repartidas. Porque nós somos o povo que resiste pela força do lutar. Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar. (Demarcação já! Marco temporal, não)



IMAGENS: ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB

Fotograma do vídeo **Brasil do Cocar Remix**.

[Txai Suruí] Então, o Marco Temporal é decretar a destruição dos povos indígenas. E falar de terra indígena não é só falar da vida dos povos indígenas. Mas é falar da vida de todo mundo. Hoje, quem vem segurando a floresta somos nós. A tese do Marco Temporal passar é abrir a destruição da floresta. É derrubar a floresta e decretar o genocídio desses povos mais uma vez.
[Célia Xakriabá] Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar. (Demarcação já! Marco temporal, não)

BRASIL do Cocar Remix. Apiboficial, 30 ago. 2023. Vídeo (ca. 2 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V7JkBzfgVPI. Acesso em: 19 mar. 2024.

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

Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

Agora, converse sobre essa produção audiovisual com um ou dois colegas, tomando como referência o roteiro de análise proposto. Tomem nota de suas conclusões para depois as compartilharem com o restante da turma.

1. Esse *political remix* tem como base dois discursos que marcam a posição política das pessoas que falam. Quem são suas autoras e quem elas representam socialmente? Se necessário, pesquise.
2. Observe as imagens que retratam os dois contextos originais em que ocorreram as falas usadas na construção do *remix* e comparem-nas com os fotogramas da página anterior.



TV CÂMARA

Deputada Célia Xakriabá, em discurso de posse do cargo de presidente da Comissão da Amazônia e dos Povos Originários da Câmara dos Deputados (Cpovos), em 2023.



ACERVO DA TV CULTURA

Txai Suruí em entrevista ao programa **Roda Viva**, que foi ao ar na TV Cultura em 2021.

   a. Explique o tratamento a que as imagens originais foram submetidas e que outros conteúdos foram "sampleados" com elas para compor os fotogramas.
   b. Na opinião de vocês, com que intenção os criadores do *remix* teriam feito essas escolhas para a dimensão visual do trabalho?
3. Um trecho da fala recortada de Célia Xakriabá foi transformado em uma espécie de refrão do *remix*.
   a. Leia novamente a transcrição da página anterior e identifique esse refrão.
   b. No **Capítulo 1** (página 29), você pesquisou a figura de linguagem chamada **metonímia**. Reveja suas anotações ou pesquise o conceito novamente. Então, responda: considerando os sentidos metonímicos, que significado podemos atribuir ao refrão do *remix*?
4. O que a produção desse *remix* pode ter exigido em relação à manipulação de materiais e de recursos tecnológicos? **#culturadigital**
5. Releia o texto verbal construído com os trechos dos dois discursos selecionados para o *political remix*.
   a. É possível reconhecer uma coerência na montagem de ambos os discursos no novo discurso de combate à tese do marco temporal, apresentado pelo *remix*? Explique.
   b. Que argumentos aparecem no discurso construído nesse *remix* para defender a posição contrária ao marco temporal?

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

Produção: *Political remix*

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP43

MEIO AMBIENTE

Agora, chegou sua vez de aderir a uma das formas de participação social estudadas neste capítulo. Você vai se organizar em grupo com alguns colegas para produzir um *political remix* que coloque em foco as relações entre o meio ambiente, o consumo consciente e o *marketing* digital.

Organizar os grupos, investigar e definir recortes

1. Forme seu grupo de trabalho levando em conta as orientações do professor.
2. Com o grupo formado, definam qual será o foco de abordagem no *remix*. A seguir, há sugestões de alguns recortes. Pode ser interessante compartilhar as escolhas de vocês com os demais grupos a fim de negociar possíveis mudanças de foco para garantir maior diversidade de abordagens.
   - Desastres ambientais locais, regionais, nacionais ou internacionais.
   - A crise climática e a atuação dos líderes que se reúnem anualmente na Cúpula do Clima, nas Conferências das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas.
   - A atuação de políticos e/ou do governo nos conflitos que envolvem a preservação do meio ambiente, tais como a questão da demarcação de terras indígenas e a da mineração em terras indígenas.
   - O desmatamento da Amazônia e/ou o desmatamento das florestas no mundo.
   - Os interesses do agronegócio *versus* a conservação do meio ambiente.
   - A crise hídrica no mundo ou na região onde vocês moram.
   - Os impactos ambientais e sociais da *fast fashion*.
   - O problema do descarte de resíduos sólidos e/ou aparelhos eletrônicos.
   - A **obsolescência programada** como estratégia para o aumento do consumo e seus impactos ambientais.
   - O consumo consciente como uma das soluções para a preservação do meio ambiente.
   - A proteção contra a influência das mídias e dos influenciadores digitais nas decisões de compra.
3. Antes de o grupo escolher o recorte, será necessário ter uma compreensão geral sobre ele, o que só será possível com a leitura/escuta de alguns materiais que vocês poderão pesquisar na internet. Vocês podem dividir esse trabalho entre os integrantes, de modo que cada um busque informações sobre um tema pré-selecionado pelo grupo, para depois compartilharem os resultados das pesquisas e tomarem a decisão final.
4. Uma vez escolhido o recorte e feitas algumas leituras sobre o tema a ser abordado, escrevam um pequeno esboço do que pretendem abordar no vídeo de vocês.

Levantar os materiais audiovisuais e planejar o roteiro

1. Decidam qual será a base da produção: uma canção de protesto, um manifesto, um trecho de filme, de discurso político, de depoimentos ou entrevistas dadas por políticos ou lideranças de movimentos sociais etc.

ODS 12 ODS 13

Contexto de produção

O quê: *political remix*.

Para quê: denunciar, fazer uma crítica ou uma proposição em relação à preservação do meio ambiente; ao consumo e ao consumismo, valorizando o consumo consciente; ou às consequências do uso do *marketing* digital para o consumo.

Para quem: público em geral.

Onde: o *remix* poderá ser publicado em um *site*, *blog* ou canal digital da escola ou da turma; também poderá ser compartilhado nas redes sociais pessoais dos integrantes dos grupos.

obsolescência programada: estratégia de mercado em que fabricantes programam o tempo de vida útil de produtos, de modo que, em determinado período, estes apresentem problemas e precisem ser substituídos por outros.

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

2. Em seguida, procurem os materiais que dialogarão com essa base geral. Será necessário pesquisar mais informações sobre a temática em áudios, vídeos, fotografias e outros tipos de mídia, o que ajudará o grupo a selecionar o que fará parte do seu *remix*.

3. Planejem também um roteiro da sequência de colagem dos materiais selecionados.

Produzir, revisar e divulgar

1. Se vocês pretendem fazer um *remix* usando falas e música, vídeos e colagens digitais (revejam esse conceito na abertura da **Unidade 2**, na página 81), como ocorre no **Brasil Cocar Remix**, serão necessários: um aplicativo para edição de áudio, um aplicativo para a confecção das colagens e um aplicativo para edição de vídeo, no qual os materiais anteriores serão combinados.

2. Para a edição de áudio, vocês podem usar o mesmo aplicativo já empregado para a produção da *playlist* comentada no **Capítulo 5** e do *podcast* literário no **Capítulo 6**. Já para a edição de vídeo, vocês podem utilizar o mesmo aplicativo que usaram para fazer seu perfil leitor digital no **Capítulo 1** (caso tenham optado, naquela ocasião, por um perfil em vídeo).

3. Se vocês, por algum motivo, não tiverem participado dessas produções ou não tiverem trabalhado com esses aplicativos, troquem conhecimentos com outros grupos ou busquem por tutoriais na internet. Não se esqueçam de selecionar, também, um aplicativo adequado para a confecção das colagens (caso pretendam utilizá-las).

4. Quando tiverem preparado as colagens e a base de fundo (com falas e/ou músicas), iniciem o processo de montagem e edição usando o editor de vídeo.

5. Antes de terminar a edição do *remix*, compartilhem com outro grupo o produto em processo de finalização para que vocês possam ter as impressões e o ponto de vista de pessoas de fora da equipe. Elas podem fornecer a vocês dicas importantes para a realização dos ajustes finais antes de concluir a edição. Peçam aos colegas que avaliem o que vocês fizeram com base nos seguintes questionamentos:

   a. O *remix* apresenta um conteúdo crítico relacionado ao conteúdo abordado na **Unidade 4**?

   b. A seleção das imagens (estáticas ou em movimento) está dialogando com os recursos de áudio escolhidos (sons, canções etc.), de modo a "provocar" o olhar do público para a crítica implícita ou explícita?

   c. A sequência da colagem dá coerência ao discurso crítico construído?

   d. O resultado final do vídeo tem qualidade satisfatória de som e imagem?

6. Façam os ajustes necessários e publiquem o *remix* conforme a decisão tomada coletivamente, no início do trabalho. Divulguem as produções e abram espaço para o público "curtir" ou comentar. Depois de um tempo determinado pelo grupo, avaliem o grau de adesão do público: quantas pessoas gostaram e quantas não gostaram do *political remix* produzido? Quantos comentários ele recebeu? Qual é o teor dos comentários? Em relação às interações do público, quantas delas foram positivas e quantas foram negativas?

7. Compartilhem a análise dos resultados dos grupos e avaliem, coletivamente, o grau de sucesso alcançado junto ao público.

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Como identificar fontes pouco confiáveis

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP07, EM13LP31

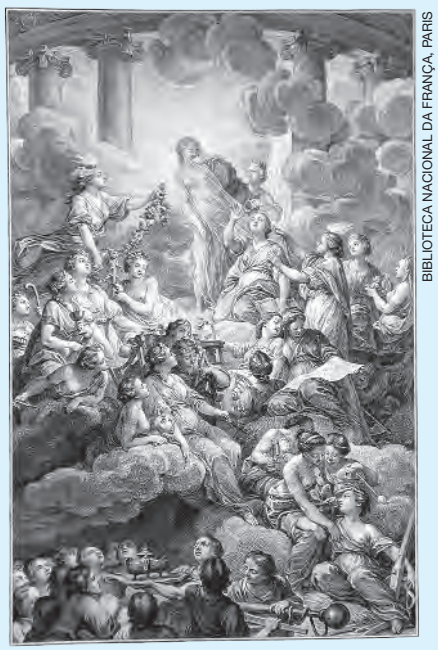
Para criar um *political remix* na seção **Produção** do **Capítulo 8**, você e seus colegas de grupo tiveram de buscar informações sobre o recorte temático escolhido. Além de *sites* ligados a órgãos públicos, universidades e veículos de imprensa, é possível que vocês tenham consultado *sites* que divulgam conteúdos escolares ou, então, uma enciclopédia – mais especificamente, a Wikipédia, a mais conhecida enciclopédia colaborativa *on-line*.

Há alguma controvérsia quanto ao fato de a Wikipédia ser ou não uma fonte de consulta adequada para pesquisas escolares. Nesta seção, você fará algumas atividades para compreender melhor como essa enciclopédia é produzida e, assim, aumentar sua capacidade de avaliar a confiabilidade dos verbetes. Os conhecimentos construídos também poderão ser aplicados a outras fontes de consulta.

Para começar, leia algumas definições.

Enciclopédia

Obra que circula no campo das práticas de estudo e pesquisa e reúne conhecimentos de todas as áreas (ou de um domínio específico), expondo-os de maneira sistemática e objetiva. Hoje usada como substantivo comum, a palavra origina-se de um substantivo próprio: a **Enciclopédia** dos franceses Jean D'Alembert e Denis Diderot, filósofos iluministas que, no fim do século XVIII, buscaram reunir em uma obra de 35 volumes todos os conhecimentos "das ciências, das artes e dos ofícios".



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Frontispício (página inicial) da primeira edição francesa da **Enciclopédia**, publicada entre 1751 e 1780.

Verbete enciclopédico

Gênero discursivo que compõe cada uma das entradas de uma enciclopédia. Geralmente se inicia com uma definição do tema ou objeto em foco e, em seguida, apresenta um detalhamento organizado em subtópicos.

Tradicionalmente, as enciclopédias eram produzidas por um conjunto de elaboradores e comercializadas em livros impressos. Com a ascensão das tecnologias digitais de informação, surgiu um novo método de produção, no qual a Wikipédia se destacou – o **método *wiki***, uma forma de produção de conhecimento em que os membros de uma comunidade compartilham a responsabilidade por produzir e editar informações, tornando-as disponíveis para o público.

Chame a atenção da turma para o frontispício da **Enciclopédia** de D'Alembert e Diderot. Esclareça que a figura ao centro é a Verdade; à direita dela, mais abaixo, está a Razão, que puxa seu véu. Mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o Iluminismo, esclareça que esse movimento intelectual e filosófico tinha como uma de suas principais características o primado da razão, o que, acreditavam os pensadores iluministas, levaria ao progresso e à civilização. A alegoria da Razão puxando o véu da Verdade para que esta, então, se apresente ao mundo, lançando sobre ele intensa luz, simboliza esse ideal.

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

No **Capítulo 7** do volume 3, os estudantes ampliarão seus conhecimentos sobre o método *wiki* de produção de conhecimento e terão a oportunidade de criar seu próprio *wiki* sobre profissões.

ZOOM O método *wiki*

O método *wiki* foi concebido em 1995 por Ward Cunningham (1949-), um programador estadunidense. Após uma viagem ao Havaí, onde conheceu a expressão *wiki-wiki* ("rápido" na língua local), Cunningham criou o *site* WikiWikiWeb, a primeira experiência de construção de conhecimento por meio de ferramentas digitais abertas e colaborativas.

Embora a Wikipédia seja o mais famoso projeto inspirado nos princípios *wiki*, o modelo é empregado por muitas comunidades, principalmente por organizações públicas ou privadas (que precisam organizar seu conhecimento interno), e por fãs de música, cinema, quadrinhos etc., que criam *wikis* sobre seus temas favoritos. Você conhece algum *wiki* além da Wikipédia? Compartilhe seus conhecimentos com os colegas.

Criada em 2001, a Wikipédia não aceita publicidade, sendo mantida por doações. A criação dos verbetes segue os princípios do método *wiki*:

- a Wikipédia é *aberta*, o que significa que qualquer usuário pode cadastrar-se e, então, criar e editar um verbete;
- ela é *universal*, ou seja, seus mecanismos de edição e organização são os mesmos que os de redação; portanto, todo redator é, automaticamente, um editor e organizador;
- seu processo de criação é observável: basta clicar em "Ver histórico", em cada verbete, para examinar todas as edições feitas. É possível, ainda, interagir com essas alterações, desfazendo-as ou agradecendo a seu autor por elas.

Tendo esses princípios em mente, torna-se mais fácil reconhecer aqueles verbetes que já passaram por processos adequados de edição e, portanto, estão de acordo com os padrões da comunidade, diferenciando-os daqueles que ainda precisam ser melhorados. Para entender isso na prática, leia a introdução de um verbete sobre um tema que, indiretamente, esteve presente em todas as discussões desta unidade: o desenvolvimento sustentável.

Texto 1

Desenvolvimento sustentável

Artigo Discussão Ler Editar Ver histórico Ferramentas

Desenvolvimento sustentável é um conceito sistêmico que se traduz num modelo de desenvolvimento global que incorpora os aspectos de um sistema de consumo em massa no qual a preocupação com a natureza, via de extração da matéria-prima, é máxima.[1] Foi usado pela primeira vez em 1987, no Relatório Brundtland, um relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada em 1983 pela Assembleia das Nações Unidas.[2]

A definição mais usada para o desenvolvimento sustentável é:

> "O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social, econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais."

O campo do desenvolvimento sustentável pode ser conceitualmente dividido em três componentes: a sustentabilidade ambiental, sustentabilidade econômica e sustentabilidade sociopolítica.[4]

DESENVOLVIMENTO sustentável. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia viva. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento_sustentável. Acesso em: 16 jul. 2024.

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

Agora, junte-se a um colega e respondam às questões a seguir.

1. De acordo com o Livro de Estilo da Wikipédia:

> Todos os artigos devem ter uma introdução em que o tópico do artigo é brevemente definido e contextualizado. Uma introdução deve possuir, de maneira geral, até quatro parágrafos. No primeiro parágrafo da introdução, deve estar indicado o título do artigo em negrito, de preferência no início da primeira linha, e o contexto deve ficar claro logo na primeira frase. [...]
>
> LIVRO DE ESTILO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia viva. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Livro_de_estilo#Seção_intodutória. Acesso em: 16 jul. 2024.

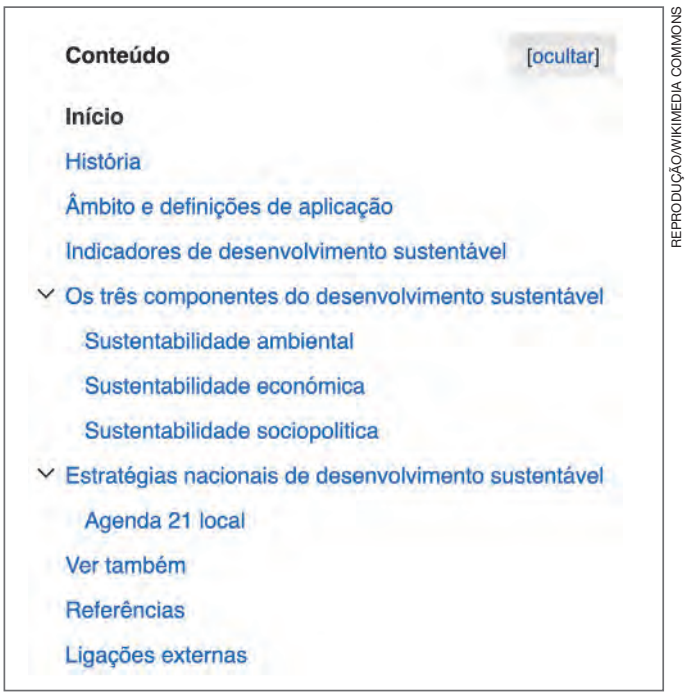
a. O verbete "Desenvolvimento sustentável" segue as recomendações do Livro de Estilo? Expliquem.

b. Expliquem por que, na maioria dos verbetes, a primeira frase é organizada em torno do verbo *ser* flexionado no presente do Indicativo: "Desenvolvimento sustentável *é* um conceito sistêmico que se traduz [...]".

2. Após a introdução do verbete, podem vir uma ou mais seções. Observem ao lado a lista de seções do verbete "Desenvolvimento sustentável":

a. A ordem das seções lhes parece adequada? Por quê?

b. Quais dessas seções vocês imaginam que apareçam também em outros verbetes?



REPRODUÇÃO/WIKIMEDIA COMMONS

Lista de seções do verbete "Desenvolvimento sustentável" na Wikipédia.

3. Releiam o primeiro parágrafo do verbete:

> **Desenvolvimento sustentável** é um conceito sistêmico que se traduz num modelo de desenvolvimento global que incorpora os aspectos de um sistema de consumo em massa no qual a preocupação com a natureza [...] é máxima.[1] Foi usado pela primeira vez em 1987, no Relatório Brundtland, um relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada em 1983 pela Assembleia das Nações Unidas.[2]

a. Como se vê, os números 1 e 2 entre colchetes são *hyperlinks* ou **hiperligações**, ou seja, é possível clicar neles para ser direcionado a outro conteúdo. Na opinião de vocês, a qual das seções mostradas na questão anterior o leitor será direcionado caso clique nesses números? Depois, entrem no verbete "Desenvolvimento sustentável" para confirmar sua hipótese.

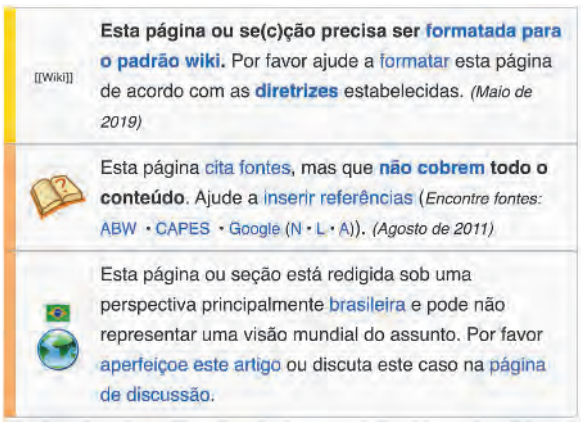
b. Qual é a importância das hiperligações feitas por esses números?

Agora, ainda com seu parceiro ou sua parceira de trabalho, você vai analisar dois fragmentos extraídos de outro verbete da Wikipédia, também relacionado à temática desta unidade – o verbete "Resíduo sólido". O primeiro fragmento (**texto 2**) reproduz os avisos que aparecem no início do verbete, enquanto o segundo (**texto 3**) é uma das seções do verbete.

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

Texto 2

REPRODUÇÃO/WIKIMEDIA COMMONS

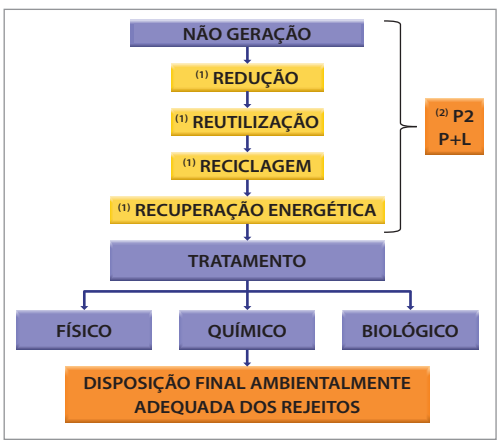


Avisos que aparecem no início do verbete "Resíduo sólido" na Wikipédia.

Texto 3

Ética

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA



Ordem hierárquica da política de resíduos sólidos.

Seguindo o princípio de uma eficiente gestão dos recursos disponíveis para o homem, se chega a uma ordem de importância nas ações relativas a gestão dos resíduos, que é definido na lei brasileira:[9]

Artigo 9º – Na gestão e gerenciamento de resíduos sólidos, deve ser observada a seguinte ordem de prioridade: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos.

§ 1º Poderão ser utilizadas tecnologias visando à recuperação energética dos resíduos sólidos urbanos, desde que tenha sido comprovada sua viabilidade técnica e ambiental e com a implantação de programa de monitoramento de emissão de gases tóxicos aprovado pelo órgão ambiental.

Partindo de cima para baixo nos quadros da figura da esquerda, fica evidente a não geração de resíduos como a melhor alternativa para a superação dos problemas decorrentes da necessidade da humanidade em gerir os seus resíduos. A não geração, a redução, o reuso, a reciclagem e a recuperação energética são, nessa ordem, os processos prioritários para um modo de produção mais limpo e dessa forma, mais ético com o meio.

[...]

RESÍDUO sólido. Ética. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Resíduo_sólido. Acesso em: 16 jul. 2024.

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

4. Comparem a citação do Relatório Brundtland no verbete "Desenvolvimento sustentável" (**texto 1**) com a citação de um trecho de lei no verbete "Resíduo sólido" (**texto 3**). Que diferenças vocês percebem?

5. O número **[9]**, que aparece ao lado da primeira frase no **texto 3**, direciona o leitor para a página inicial do *site* do Ministério do Meio Ambiente. Na opinião de vocês, essa hiperligação é adequada? Por quê?

6. Pensem agora nas informações expostas no **texto 3**.
   a. Usando frases curtas, sintetizem o que é tratado em cada parágrafo.
   b. Na opinião de vocês, a relação entre os temas tratados nos quatro parágrafos fica clara para o leitor? Eles formam um todo coeso, bem encadeado? Expliquem.
7. Vocês consideram o título "Ética" adequado para essa seção? Por quê?
8. Caso não o considerem adequado, que outros títulos vocês usariam?
9. Releiam a primeira frase do **texto 3**, prestando atenção à palavra destacada:

   > Seguindo o princípio de uma eficiente gestão dos recursos disponíveis para o homem, se chega a uma ordem de importância nas ações relativas a gestão dos resíduos, que é *definido* na lei brasileira:

   Segundo as regras de **concordância nominal** da norma-padrão, um adjetivo, como *definido*, deve concordar em gênero e número com o substantivo ao qual se refere. Considerando essa informação, expliquem se a concordância desse adjetivo, no verbete, segue as regras da norma-padrão.
10. Vocês identificam mais algum desvio em relação à norma-padrão na redação do **texto 3**? Expliquem. Se necessário, troquem ideias com as outras duplas.
11. O que a presença de desvios em relação à norma-padrão nos indica sobre a confiabilidade de uma fonte de consulta?
12. Relacionem as análises que fizeram nas questões 4 a 11 aos avisos colocados no início do verbete (**texto 2**). Então, respondam: que alterações poderiam ser feitas para melhorar a seção "Ética" desse verbete, tornando-a adequada aos padrões da comunidade de elaboradores da Wikipédia?

Questões para discussão com a turma

Para finalizar as reflexões desta seção, discutam as questões a seguir com o professor e os demais colegas.

1. Considerando as análises que fizeram, como vocês avaliariam a confiabilidade dos verbetes da Wikipédia? Afinal, eles podem ou não ser usados como fonte de consulta em pesquisas escolares?
2. Vocês costumam utilizar a Wikipédia como fonte de consulta? Em caso positivo, reparam nos avisos que aparecem no início dos verbetes e os utilizam como um "guia" para identificar possíveis falhas ou limitações do texto?
3. As atividades desta seção trouxeram alguma informação nova para vocês ou mudaram sua percepção sobre a Wikipédia? Expliquem.
4. Alguns dos aspectos que vocês consideraram ao avaliar a confiabilidade dos verbetes da Wikipédia servem também para avaliar outras fontes de consulta? Expliquem.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Reivindicando nossos direitos

MEIO AMBIENTE

CIDADANIA E CIVISMO

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP05, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP25, EM13LP27

Chegou a hora de vocês retomarem e articularem tudo o que aprenderam nos dois capítulos da **Unidade 4** para se engajarem em uma das formas de participação social estudadas. Vocês criarão uma campanha de mobilização *on-line* com o objetivo de convocar a participação da comunidade escolar (e do público em geral) em um abaixo-assinado dirigido a algum agente público municipal, a fim de que ele tome as ações cabíveis para resolver um problema ambiental do bairro ou da cidade em que vocês vivem.

PROJETO: Campanha de mobilização *on-line*

A turma vai se organizar em quatro grupos. Após a Etapa I, da qual todos participarão, cada grupo ficará responsável por uma parte diferente do projeto. Por fim, todos participarão novamente da Etapa III, de avaliação.

Confira qual será o foco do trabalho de cada grupo.

- **Grupo 1:** Busca de informações para subsidiar o abaixo-assinado *on-line*.
- **Grupo 2:** Redação do abaixo-assinado.
- **Grupo 3:** Criação de campanha publicitária para arrecadar assinaturas.
- **Grupo 4:** Publicação do abaixo-assinado e organização da campanha.

ETAPA I Definição da questão ambiental

1. Nessa primeira etapa, cada grupo preparará uma lista de problemas ambientais do bairro ou da cidade em que vocês moram para os quais poderia ser proposta uma melhoria ou solução por meio de um abaixo-assinado. Vejam algumas sugestões.
   a. Se há poucas áreas verdes no entorno da escola, pode ser interessante propor a criação de uma praça arborizada ou mesmo de um parque. Se essa praça ou parque já existem, mas estão malcuidados, vocês podem solicitar a revitalização desse espaço.
   b. Há algum rio, córrego ou outro corpo de água no bairro? Se ele não estiver bem preservado, é possível solicitar sua limpeza ou uma fiscalização mais eficaz do esgoto que é despejado nele.
   c. Pode ser uma boa ideia pedir a instalação de ciclovias ou ciclofaixas para que o deslocamento de ciclistas possa ser feito com segurança. Isso pode ampliar o número de usuários de bicicleta, melhorar a qualidade de vida da população e reduzir a poluição ambiental.
   d. Alguma empresa local ou órgão público está ferindo as leis ambientais com ações que prejudicam o meio ambiente? É possível fazer uma denúncia e pedir a fiscalização, a punição dos responsáveis e outras providências para coibir tais ações.
2. Todos os grupos deverão apresentar suas listas de sugestões e, por meio de um *debate deliberativo* (recordem o que aprenderam na seção **Práticas em ação** da **Unidade 1**), toda a turma deverá negociar a escolha do problema mais relevante para o contexto local. Lembrem-se de que a defesa de cada sugestão supõe apresentar argumentos em favor da sua escolha, a fim de que o processo de negociação seja fundamentado.
3. Elaborem um cronograma para o projeto, levando em conta que o Grupo 1 deve iniciar o trabalho antes dos demais.

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

ETAPA II Execução do trabalho pelos grupos

Grupo 1

Este grupo deve buscar informações para responder às seguintes questões.

1. Qual é o agente público responsável por tomar decisões sobre o problema ambiental em foco? Qual é o *e-mail* desse agente público?
2. Qual é o histórico do problema? O que o provocou? Já foram tomadas ações para tentar resolvê-lo antes? Em caso afirmativo, o que deve ser feito de diferente agora para que o problema seja definitivamente resolvido?
3. É possível fazer registros de imagens sobre o problema? Caso seja, o que deve ser registrado?
4. Existem leis que amparam a demanda da turma? Caso haja, quais são elas?
5. Que argumentos podem ser usados para sustentar a reivindicação da turma (exemplos, números, estatísticas, depoimentos de quem vivencia o problema cotidianamente etc.)? **#argumentação #consciênciasocioambiental**

Grupo 2

Com base nas informações reunidas pelo Grupo 1, o Grupo 2 planejará e redigirá o abaixo-assinado *on-line*. Sigam estes passos.

1. Releiam o abaixo-assinado da campanha "A lei mais urgente do mundo" e prestem atenção à forma como o texto foi construído, com vocabulário simples, mas preciso, e frases curtas e diretas.
2. Escrevam o texto em três ou quatro parágrafos, organizando os argumentos levantados pelo Grupo 1 em uma sequência lógica. Quando terminarem, entreguem o texto aos colegas dos demais grupos e peçam a eles que o avaliem sob os critérios a seguir.
   - **a.** O título é objetivo e forte?
   - **b.** A introdução à problemática que provocou a necessidade do abaixo-assinado é envolvente?
   - **c.** Os argumentos foram organizados em uma sequência lógica e, de fato, convencem o leitor?
   - **d.** O texto está claro e livre de problemas gramaticais ou ortográficos?
3. Com base nas sugestões dos colegas, façam os ajustes necessários no texto.

Grupo 3

Este grupo ficará responsável por:

1. Criar um nome para a campanha da turma. Por exemplo: "Todos pela Praça São José" ou "SOS Córrego Matinhos".
2. Propor a imagem que ficará no topo do abaixo-assinado, ao lado do título, e aparecerá todas as vezes que ele for compartilhado.
3. Criar peças publicitárias para divulgar o abaixo-assinado na escola e nas redes sociais, para angariar o maior número de assinaturas. Essas peças devem incluir, pelo menos, um cartaz a ser afixado na escola e postagens para serem compartilhadas *on-line*.

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

4. Revejam o material da campanha "A lei mais urgente do mundo", discutida no capítulo anterior, assim como a peça da campanha de conscientização apresentada no boxe **Diálogos** deste capítulo. Tenham em mente que as peças publicitárias criadas pelo grupo devem:
   a. ter uma identidade visual comum, ou seja, usar a mesma combinação de cores e a mesma fonte de letra;
   b. combinar recursos de diferentes linguagens para conquistar a adesão do público à campanha. Vocês podem usar fotografias, ilustrações, colagens, filmes curtos etc. **#comunicação**

Grupo 4

Este grupo ficará responsável pelas tarefas a seguir.

1. Reunir o texto produzido pelo Grupo 2 e a imagem de abertura do abaixo-assinado criada pelo Grupo 3 e publicá-los em uma plataforma de abaixo-assinados *on-line*.
2. Divulgar as peças publicitárias criadas pelo Grupo 3. Decidam a frequência com que elas serão publicadas nas redes sociais e definam *hashtags* que ajudem a promovê-las.
3. Definir uma meta de assinaturas para a campanha. Acompanhar se está havendo adesão suficiente e, em caso negativo, propor novas estratégias para divulgar a campanha.
4. Quando a meta for atingida, este grupo deve entregar formalmente o abaixo-assinado para o agente público responsável. Se ele for, por exemplo, o Secretário de Meio Ambiente da cidade, vocês devem telefonar para o gabinete e combinar a melhor forma de entrega – pessoalmente, por *e-mail* ou por correio, por exemplo.

ETAPA III Avaliação do projeto

Depois de entregar o abaixo-assinado, acompanhem as ações do poder público e verifiquem se a solicitação foi atendida. Caso tenha sido, planejem formas de divulgar essa ação para inspirar mais jovens a reivindicar seus direitos. Se não, pensem no que mais poderia ser feito para pressionar os agentes públicos a tomar providências.

#Para curtir

Participação política dos jovens

Ouça o episódio "Juventude, protagonismo e transformação social" do *podcast* Porvir e conheça a experiência de alguns jovens que se engajaram em ações sociais em favor do meio ambiente. Acesse: https://soundcloud.com/porvir/podcast-juventude-protagonismo-e-transformacao-social. Acesso em: 19 mar. 2024.

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

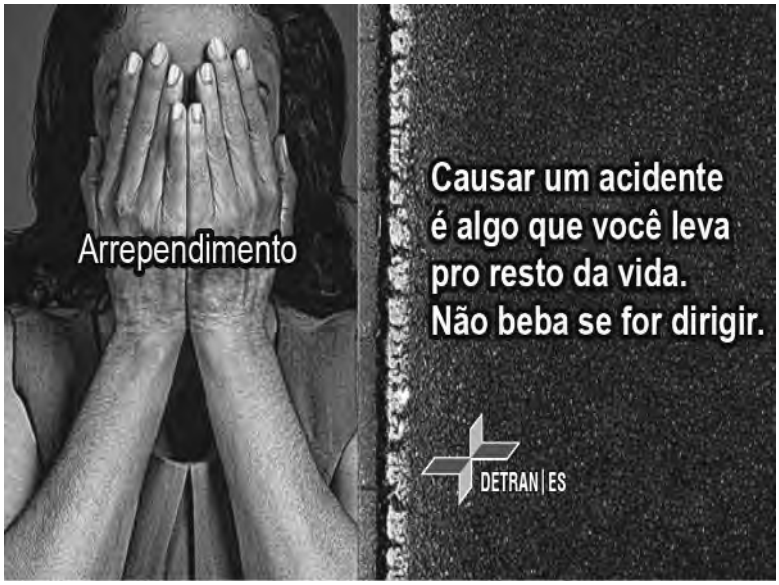
Autoavaliação

Retome os **Objetivos da unidade** e reflita sobre os avanços que você já conquistou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. Você compreendeu a relevância das temáticas articuladas nas discussões propostas nesta unidade: meio ambiente, consumo, *marketing* digital e formas de participação social? Reconhece as relações entre elas?
2. Você compreendeu a relevância de conhecer textos legais?
3. Você conseguiu reconhecer a organização desses textos legais e os recursos de modalização deôntica neles empregados?
4. Você compreendeu o que envolve criar e acompanhar uma campanha de mobilização *on-line*?
5. Você se engajou nas práticas de participação social propostas na unidade? Qual delas mais apreciou? Reconhece alguma delas como sendo mais efetiva para impactar e alcançar resultados? Por quê?

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2022.

(Enem 2022)



ACERVO DO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO ESPÍRITO SANTO

Para convencer o público-alvo sobre a necessidade de um trânsito mais seguro, essa peça publicitária apela para o(a)

a. sentimento de culpa provocado no condutor causador de acidentes.

b. dano psicológico causado nas vítimas da violência nas estradas.

c. importância do monitoramento do trânsito pelas autoridades competentes.

d. necessidade de punição a motoristas alcoolizados envolvidos em acidentes.

e. sofrimento decorrente da perda de entes queridos em acidentes automobilísticos.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

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

Análise da questão

Um dos tipos de discurso que você analisou nesta unidade – o **discurso publicitário** – é abordado com certa frequência em questões do Enem e dos vestibulares. Em geral, solicita-se que o candidato identifique o **propósito** da peça publicitária (sua intenção comunicativa), ou então os **apelos** que ela faz para atingi-lo. Para responder corretamente, o candidato deve realizar uma leitura cuidadosa do texto, que, em geral, é **multissemiótico** (composto de mais de uma linguagem) – como ocorre no caso da peça apresentada nesta questão. É necessário, então, combinar os elementos da **linguagem verbal** e os da **linguagem visual** a fim de identificar os sentidos produzidos.

Resposta correta: alternativa **A**

No primeiro quadro, a peça mostra a fotografia de uma pessoa com as mãos sobre o rosto – um gesto geralmente associado ao sentimento de culpa. Essa noção é reforçada pelo texto verbal, tanto nesse quadro ("Arrependimento") como no seguinte ("é algo que você leva pro resto da vida"). A alternativa **A** indica corretamente, portanto, que a peça apela para o "sentimento de culpa provocado no condutor causador de acidentes".

A alternativa **B** deve ser excluída porque o texto não menciona as vítimas dos acidentes, nem na parte verbal nem na visual.

A alternativa **C** também está incorreta porque não há referências à ação das autoridades competentes.

A alternativa **D** deve ser descartada porque, embora se fale sobre o perigo de beber e dirigir, não há menção a punições.

Por fim, a alternativa **E** tampouco se aplica, já que, como dito, a peça não focaliza o sofrimento das vítimas ou de suas famílias, mas, sim, a culpa daqueles que causam os acidentes.

Agora é sua vez! Responda às questões a seguir no caderno.

1. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do **Capítulo 8**.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO



Em tempos de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, a Defensoria Pública alerta para o **aumento da violência contra a mulher!**

Disponível em: www.defensoriapublica.mt.gov.br. Acesso em: 29 out. 2021. (Adaptado.)

Esse anúncio publicitário, veiculado durante o contexto da pandemia de covid-19, tem por finalidade

a. divulgar o canal telefônico de atendimento a casos de violência contra a mulher.

b. informar sobre a atuação de uma entidade defensora da mulher vítima de violência.

c. evidenciar o trabalho da Defensoria Pública em relação ao problema do abuso contra a mulher.

d. alertar a sociedade sobre o aumento da violência contra a mulher em decorrência do coronavírus.

e. incentivar o público feminino a denunciar crimes de violência contra a mulher durante o período de isolamento. Alternativa correta: E

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

2. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do **Capítulo 7**.

A petição *on-line* criada por um cidadão paulista surtiu efeito: casado há três anos com seu companheiro, ele pedia a alteração da definição de "casamento" no tradicional dicionário *Michaelis* em português. Na definição anterior, casamento aparecia como "união legítima entre homem e mulher" e "união legal entre homem e mulher, para constituir família".

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

O novo verbete não traz em nenhum momento as palavras homem ou mulher — agora a definição de casamento se refere a "pessoas".

Para o diretor de comunicação do *site* onde a petição foi publicada, a iniciativa mostra a "eficiência da mobilização". "Em dois dias, mudou-se uma definição que permanecia a mesma há décadas", afirma. E conclui: "A plataforma serve para todos os tipos de causas, para as mudanças que importam para as pessoas."

SENRA, R. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 29 out. 2015.

A notícia trata da mudança ocorrida em um dicionário da língua portuguesa. Segundo o texto, essa mudança foi impulsionada pela

a. inclusão de informações no verbete.

b. relevância social da instituição casamento.

c. utilização pública da petição pelos cidadãos.

d. rapidez na disseminação digital do verbete.

e. divulgação de plataformas para a criação de petição. Alternativa correta: C

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

3. (Enem 2023) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do **Capítulo 8**.

ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL



Disponível em: www.facebook.com/minsaude. Acesso em: 13 jun. 2018.

Essa campanha publicitária do Ministério da Saúde visa

a. divulgar um conjunto de benefícios proporcionados pela amamentação.

b. apresentar tratamentos para infecções respiratórias em bebês.

c. defender o direito das mulheres de amamentar em público.

d. orientar sobre os exercícios para uma boa amamentação.

e. informar sobre o aumento de anticorpos nas mães. Alternativa correta: A

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

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

NA ESTANTE

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

A relação do ser humano com a natureza sempre foi uma temática importante na literatura. Nesta seção, você lerá trechos de um conto e de um romance que, sob diferentes perspectivas, se inspiram na natureza e nos povos indígenas do território brasileiro.

Aparecida Vilaça e Francisco Vilaça Gaspar

Aparecida Vilaça (1958-) nasceu no Rio de Janeiro (RJ). É antropóloga, professora universitária e escritora de ficção e não ficção. Obteve seu doutorado em antropologia no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atualmente é professora. Há mais de trinta anos realiza pesquisa de campo entre os Wari', grupo indígena mais numeroso do estado brasileiro de Rondônia.

Francisco Vilaça Gaspar é doutor em Química pela UFRJ, cronista e ficcionista. Filho de Aparecida Vilaça, conviveu, desde pequeno e por vários momentos, com os Wari', quando acompanhava sua mãe nos períodos de trabalho de campo.


CARLOS FAUSTO

Aparecida Vilaça em 2018.


BETO BARCELLOS

Francisco Vilaça Gaspar em 2022.

Contextualização

O livro **Ficções amazônicas** foi publicado em 2022, em um contexto em que produções sobre ou de autoria indígenas passaram a ganhar mais espaço nos meios culturais brasileiros. Na obra, temas recorrentes em narrativas indígenas são inseridos em contextos surpreendentes e, muitas vezes, mesclados a estilos de vida urbanos e digitais.

O livro ajuda, portanto, a desconstruir certos estereótipos que ainda existem sobre povos indígenas, provando que suas culturas não são uma entidade isolada nem parada no tempo.

Ficções amazônicas é composto de 11 narrativas. Cada conto do livro tem relação com um povo indígena específico, e todos narram situações que envolvem encontros de indígenas e não indígenas. O trecho que você lerá é o início da segunda parte do conto "A epidemia" – que explora elementos do **xamanismo** e reinterpreta um mito caiapó sobre a origem do fogo.

Nessa segunda parte, intitulada "A biblioteca", é apresentado o personagem Evangelista dos Anjos Nunes. Ele está chegando a Lábrea, município a 856 quilômetros de Manaus onde trabalha como médico. No trecho, são explicados alguns dos motivos pelos quais Evangelista decidiu tornar-se médico e especializar-se em medicina tropical, abraçando uma carreira na qual teria contato estreito com os indígenas.

xamanismo: conjunto de rituais e práticas normalmente centralizados na figura de um *xamã*, que faz a intermediação entre a realidade sensível e a dimensão sobrenatural e ao qual, em geral, se atribuem poderes mágicos e curativos; o xamanismo está presente na cultura de diversos povos originários da Ásia e das Américas.

Chaves de leitura

1. Ao ler o trecho selecionado de "A epidemia", observe como a natureza amazônica afeta a vida dos personagens, trazendo-lhes, de um lado, sustento e divertimento, mas, em outras circunstâncias, desconforto e doenças.

2. Procure refletir também sobre a importância da biblioteca do avô na formação do protagonista. Preste atenção, por fim, nas referências que ele faz ao avô: que ideia podemos ter desse homem, com base na representação que Evangelista constrói dele?

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

A epidemia

© PALOMA RONAI/TODAVIA

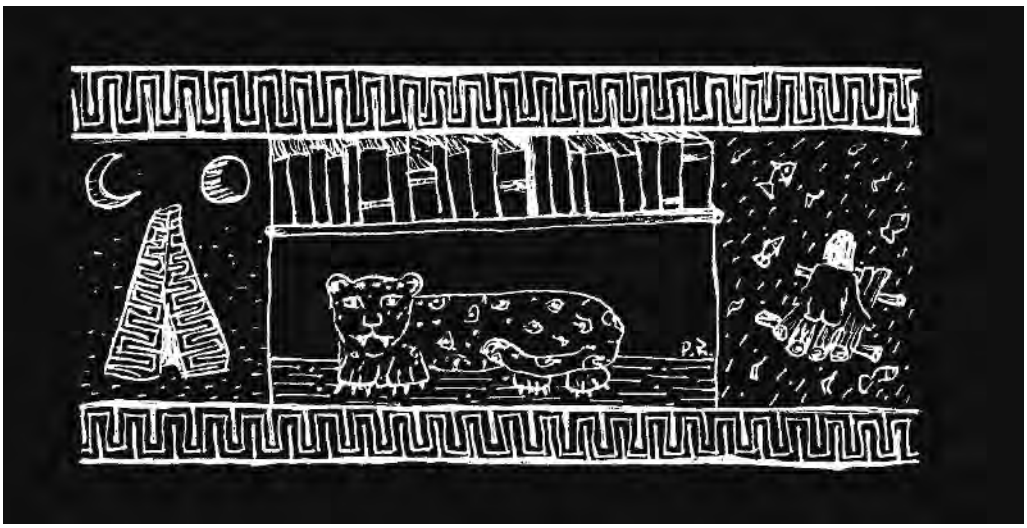


Ilustração de Paloma Ronai que abre o conto "A epidemia", de **Ficções amazônicas**.

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

Parte II – A biblioteca

Evangelista dos Anjos Nunes não gostava de calor nem de mosquitos. Para evitá-los, comia todos os dias um dente de alho cru no café da manhã, o que lhe dava um hálito horroroso. Estava sentado na proa da lancha da Secretaria Especial de Saúde Indígena, a Sesai, subindo o rio. O vento proporcionado pelo deslocamento da lancha de quinze pés, com um motor de popa de 60 HP, acabaria assim que chegassem ao destino. Em provavelmente duas horas, voltariam o calor e os mosquitos.

Evangelista nasceu em uma família abastada de Manaus. Durante a guerra, seu avô havia ganhado muito dinheiro vendendo borracha para os americanos. Com o fim do conflito, decidiu investir as economias da família em um garimpo de ouro no rio Solimões, o que se mostrou uma decisão financeira terrível, pois uma enchente destruiu a maior parte de seus equipamentos, e uma febre, que se seguiu a ela, matou quinze garimpeiros. Seu pai, Lindomar dos Anjos Nunes, trabalhara como diretor de uma companhia de transportes fluviais até ela falir. Mesmo assim, conseguiu que a família conservasse a antiga casa em estilo francês, que tinha sido comprada pelo pai em seu tempo áureo na seringa. Era uma das poucas casas antigas que restaram no bairro Santa Luzia.

Com os cinco irmãos, Evangelista teve uma infância confortável, até mesmo com certo luxo. Estudara no melhor colégio de Manaus, onde aprendeu inglês e francês. Desde criança, era fascinado pela sala da casa usada como biblioteca, um cômodo escuro onde ninguém entrava e que cheirava a papel velho. Tinha sido montada por seu avô para impressionar os compradores americanos que chegavam para visitá-lo. Embora o avô não se interessasse por livros, sabia que pessoas de bem tinham bibliotecas com livros encadernados em couro, com títulos em letras douradas.

Quando a mãe estava na cozinha e os irmãos brincando na rua, Evangelista aproveitava para entrar na biblioteca e olhar as estantes, passando a mão na lombada dos livros e tirando um ou outro para sentir o cheiro. Assim que aprendeu a ler, começou a passar as horas vagas na biblioteca e acabou por se encantar pelos escritores **vitorianos**, talvez porque fossem aqueles que estavam nas estantes mais baixas, ao seu alcance.

vitorianos: da época em que a rainha Vitória reinava na Inglaterra, o que ocorreu entre 1837 e 1901; nesse período de grande prosperidade para o país, surgiram romancistas de renome, hoje considerados clássicos.

Seu autor favorito era Charles Dickens. Leu tantas vezes *Um conto de Natal*, que o livro tinha as marcas de seus pequenos dedos nas páginas. Ficava imaginando o velho mau do conto, Scrooge, um pouco como o seu avô, um coronel da borracha que provavelmente, assim como os outros seringalistas, cometera inúmeras atrocidades. O que seria desses coronéis avarentos e perversos diante do aparecimento dos três fantasmas na noite de Natal? O fantasma do passado levou Scrooge à sua infância solitária, o do presente lhe mostrou como viviam as pessoas que ele conhecia e desprezava, e o do futuro lhe revelou seu túmulo em uma parte abandonada do cemitério. Só não entendia muito bem por que Scrooge tinha tido uma chance de mudar o seu destino, depois de ter feito tão mal às pessoas. E isso o fazia ler a história mais uma vez, para tentar entender.

Aos quinze anos, quando estava se preparando para ingressar no ensino médio, seus cinco irmãos organizaram uma competição de natação: deveriam ir do cais a uma boia no meio do rio e voltar. Quem chegasse primeiro ganharia um couro de onça, que tinham encontrado em uma casa abandonada na rua. Todos mergulharam, menos Evangelista, que ficou confortavelmente no porto pescando bagres, recusando-se a participar daquela competição, dentre outras razões por não ter nenhum interesse em couro velho de onça. No dia seguinte, ele foi acometido por uma terrível febre, e seu corpo ficou coberto de manchas vermelhas. O pai não poupou dinheiro com médicos e tratamentos, mas não se chegava a um diagnóstico. Parecia ser algo entre febre tifoide e malária.

Por dez dias Evangelista ardeu em seu quarto ou na banheira, onde era colocado quando, sem saber mais o que fazer, a mãe tentava baixar a sua temperatura. Ficou desacordado boa parte do tempo e teve diversas convulsões. Desesperados, seus pais chamaram alguns curandeiros que viviam nos arredores da cidade, oriundos de aldeias indígenas e quilombos. Não tiveram sucesso. Diante do estado desalentador do pobre jovem, acabaram por chamar um padre no domingo de Páscoa, para lhe dar a extrema-unção. Mas, alguns dias depois, tão abruptamente como começara, a febre passou. Sua recuperação, entretanto, foi gradual. Apenas na semana seguinte voltou a falar. O episódio de causa misteriosa não deixou nenhuma sequela mental, embora ele tenha perdido todos os pelos do corpo e a capacidade de transpirar. [...]

De seus delírios febris, Evangelista voltou decidido a seguir a carreira médica. Levou um ano para se recuperar de todo e então prestou exame em um cursinho preparatório para medicina. Como tinha perdido contato com os amigos no ano em que passara acamado, não tinha muito o que fazer nos fins de semana, e se pôs a estudar avidamente. Como resultado, passou em terceiro lugar para o curso de medicina da Ufam, a Universidade Federal do Amazonas, que concluiu seis anos depois, com especialização em medicina tropical.

[...]

VILAÇA, Aparecida; GASPAR, Francisco Vilaça. A epidemia. *In*: **Ficções amazônicas**. São Paulo: Todavia, 2022. p. 73-76.

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

José de Alencar

José de Alencar (1829-1877) foi um escritor, jornalista, advogado e político brasileiro. Nasceu no Ceará, filho de um senador pelo estado cearense.

Aos 9 anos, foi com a família para o Rio de Janeiro. Em 1844, mudou-se para São Paulo, onde ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

De volta ao Rio de Janeiro, em 1850, trabalhou como advogado e jornalista em várias instituições; no **Diário do Rio de Janeiro**, foi redator-chefe. Sua atividade na imprensa lhe possibilitou publicar folhetins (romances em capítulos diários), mais tarde transformados em livros.

Em 1856, lançou seu romance **Cinco minutos**, o primeiro de uma vasta obra literária.



ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, RIO DE JANEIRO

José de Alencar em 1889.

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

Contextualização

Ubirajara foi publicado em 1874 e faz parte, junto de **O Guarani** (1857) e **Iracema** (1865), da famosa tríade de romances indianistas do escritor cearense. Como vimos na **Unidade 3**, o **indianismo** foi uma vertente do Romantismo brasileiro que exaltava a figura do indígena, colocando-o como elemento central da identidade brasileira. Assim como os guerreiros medievais do Romantismo europeu, os indígenas das obras românticas brasileiras eram idealizados, encarnando valores como honra, pureza e coragem.

Diferentemente de **O Guarani** e **Iracema**, o enredo de **Ubirajara** decorre em um período anterior ao contato entre portugueses e ameríndios. O livro narra a trajetória de um jovem caçador araguaia chamado Jaguarê, que, na busca pelo título de guerreiro de sua tribo, desafia em combate Pojucã, guerreiro chefe da nação tocantim. Ao vencer Pojucã, Jaguarê recebe o nome de Ubirajara, "o senhor da lança de duas pontas".

O trecho que você lerá mostra o momento em que Jaguarê, já rebatizado como Ubirajara, chega à aldeia dos tocantins, onde, para desposar a jovem Araci, deve enfrentar outros pretendentes. Nesse momento, Ubirajara é recebido na taba dos tocantins como um hóspede estrangeiro.

Chaves de leitura

1. Ao ler o fragmento, observe como José de Alencar cria uma representação romântica dos costumes e valores dos povos indígenas, assentada em noções de hospitalidade, honra e trabalho. Atente especialmente para como a sabedoria dos mais velhos aparece no texto.
2. Preste atenção em como a natureza e seus elementos são valorizados em todos os aspectos do texto – nas metáforas, nas comparações, na descrição do ambiente, nos nomes dos guerreiros –, demonstrando sua importância para o povo indígena.

Ubirajara

A hospitalidade

Incentive os estudantes a deduzirem pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.

Na entrada do vale ergue-se a grande **taba** dos tocantins.

É a hora em que as sombras abraçam os troncos das árvores e o sol descansa em meio da carreira.

A floresta emudece e todos os viventes se abrigam da calma que abrasa.

Ubirajara deixa o escuro da mata e caminha para a grande taba dos tocantins.

Quando chegou à distância do tiro de uma flecha despedida pelo mais robusto guerreiro, tocou a **inúbia**.

inúbia: trombeta de guerra usada pelos indígenas.

taba: aldeia indígena.

caiçara: paliçada, cerca feita de galhos e paus.

ocara: praça no interior de aldeia indígena.

grimpa: ramo de árvore.

tacape: arma indígena.

O guerreiro de vigia respondeu; e o chefe araguaia, quebrando a seta, alçou a mão direita para mostrar a senha da paz.

Então avançou para a taba; na entrada da **caiçara** que cercava o campo dos tocantins, atirou ao chão a seta partida.

Os guerreiros que tinham acudido ao som da inúbia, deixaram passar o estrangeiro sem inquirir donde vinha, nem o que trouxera.

Era este o costume herdado de seus maiores; que o hóspede mandava na taba aonde Tupã o conduzia.

Ubirajara passou entre os guerreiros e dirigiu-se à cabana mais alta que ficava no centro da **ocara**.

A figura do tucano, feita de barro pintado, e colocada em cima da porta, dizia que era ali a cabana do grande chefe.

Mas Ubirajara já o sabia; pois, antes de penetrar na taba, subira à **grimpa** do mais alto cedro da floresta para conhecer o sítio onde habitava Araci, a estrela do dia.

A cabana estava deserta naquele instante, mas ouvia-se a fala das mulheres que trabalhavam no terreiro.

Ubirajara transpôs o limiar e, levantando a voz, disse:

— O estrangeiro chegou.

Acudiram as mulheres e conduziram Ubirajara à presença do grande chefe dos tocantins.

Itaquê passava as horas da ardente calma à sombra da frondosa gameleira, que podia abrigar cem guerreiros embaixo de sua rama.

Repousando dos combates, o formidável guerreiro não desdenhava as artes da paz em que era tão consumado como nas batalhas.

Assim honrava as fadigas da taba, dando o exemplo do trabalho à família de que era pai, e à nação de que era chefe.

Nesse momento as mulheres colocadas em duas filas, com as mãos erguidas, urdiam os fios de algodão, passados pelos dedos abertos em forma de pente. Itaquê manejava a lançadeira, tão destro como na peleja vibrava o **tacape**. Sua mão ligeira tramava a teia de uma rede, que entretecia das penas douradas do galo-da-serra.

Quando chegou Ubirajara, o grande chefe dos tocantins, depois de ter rematado a urdidura, entregou a lançadeira ao guerreiro Pirajá que estava a seu lado, e veio ao encontro do hóspede.

— O estrangeiro veio à cabana de Itaquê, grande chefe da nação tocantim, disse Ubirajara.

— Bem-vindo é o estrangeiro à cabana de Itaquê, grande chefe da nação tocantim.

[...]

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

Os mensageiros já corriam pela taba, avisando os guerreiros moacaras da vinda do hóspede à cabana de Itaquê.

Os moacaras, revestidos de seus ornatos de festa, se encaminharam com o passo grave à oca principal, a fim de honrar o hóspede do grande chefe da nação tocantim.

[...]

Então disse o chefe.

— Itaquê deseja dar a seu hóspede um nome que lhe agrade; e precisa que o ajude a sabedoria dos anciões.

A lei da hospitalidade não consentia que se perguntasse o nome ao estrangeiro que chegava, nem que se indagasse de sua nação.

Talvez fosse um inimigo; e o hóspede não devia encontrar na cabana onde se acolhia, senão a paz e a amizade.

O chefe, que tinha a fortuna de receber o viajante, escolhia o nome de que ele devia usar enquanto permanecia na cabana hospedeira.

Foi Ipê quem primeiro falou:

— Tu chamarás ao hóspede Jutaí, porque sua cabeça domina o cocar dos mais fortes guerreiros, como a copa do grande pinheiro aparece por cima da mata.

Disse Tapir:

— Chama ao hóspede Boitatá, porque ele tem os olhos da grande serpente de fogo, que voa como o raio de Tupã.

Os moacaras, cada um por sua vez, falaram; e como a voz começava do mais moço para acabar no mais velho, as últimas falas eram menos guerreiras e traziam a prudência da idade.

Assim Caraúba, que era o segundo antes do chefe, disse:

— Itaquê, o hóspede é o **núncio** da paz. Tu deves chamá-lo Jutorib, porque ele trouxe a alegria à tua cabana.

núncio: mensageiro; porta-voz.

Guaribu, cujos anos enchiam a corda de sua existência de mais nós do que tem o velho cipó da floresta, falou por último.

— O viajante é senhor na terra que ele pisa como hóspede e amigo; e o nome é a honra do varão ilustre, porque narra sua sabedoria. Pergunta ao estrangeiro como ele quer ser chamado na taba dos tocantins.

— Bem dito!

Itaquê, aprovando as palavras prudentes do ancião, perguntou a Ubirajara que nome escolhia; este lhe respondeu:

— Eu sou aquele que veio trazido pela luz do céu. Chama-me Jurandir.

Nesse momento, Araci, a estrela do dia, apareceu por entre as palmeiras e caminhou para a cabana.

Os mais valentes entre os jovens guerreiros tocantins acompanhavam a formosa caçadora. Eram os servos do amor, que disputavam a beleza da virgem.

Os cantores saudaram de novo o hóspede pelo nome que ele escolhera.

— Tu és aquele que veio trazido pela luz do céu. Nós te chamaremos Jurandir, para que te alegres ouvindo o nome de tua escolha.

[...]

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 45-51. (Coleção Literatura em minha casa).

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e anote suas impressões sobre os textos lidos. Você também pode anotar citações dos seus textos preferidos e dar notas ao que leu.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Livros

COLASANTI, Marina; MACHADO, Ana Maria; SCLIAR, Moacyr *et al*. **Histórias sobre leituras, livros e leitores**. São Paulo: Ática, 2019.

No capítulo 1, você leu dois textos literários que tematizam a experiência da leitura – um trecho do romance **Capitães da Areia** e um poema de Sérgio Vaz. Na obra **Histórias sobre leituras, livros e leitores**, você poderá apreciar onze poemas e narrativas sobre a paixão por livros. Entre os autores da coletânea, estão nomes consagrados da literatura brasileira, como Marina Colasanti e Paulo Mendes Campos, e escritores voltados ao público juvenil, como Ivan Jaf e Índigo. A escritora Carolina Maria de Jesus, cuja obra você analisou no capítulo 2, também comparece na coletânea com o texto "O livro é a melhor invenção do homem".

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Esse romance fez sucesso mundial quando foi lançado, na segunda metade da década de 2000. Criada pelo escritor australiano Markus Zusak, a história é narrada pela própria Morte, que acompanha a vida de Liesel Meminger, uma jovem que encontra consolo nos livros em meio à tragédia e ao caos. Após perder o pai e o irmão e ser separada de sua mãe, Liesel vai morar com uma família adotiva. Nesse novo lar, ela descobre o poder das palavras e começa a roubar livros como uma forma de resistência ao regime nazista e de escape da realidade brutal que a cerca. Ela também gosta de compartilhar suas leituras, principalmente com Max, um judeu que o pai adotivo de Liesel esconde em seu porão.

NESTI, Fido; CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

Algumas das obras literárias que você conheceu neste volume têm versões adaptadas para os quadrinhos. Uma delas é a epopeia **Os Lusíadas**, de Luís Vaz de Camões, discutida no capítulo 5. Nessa versão produzida pelo desenhista brasileiro Fido Nesti, são apresentados alguns dos versos mais importantes do poema, com ilustrações que ajudam na compreensão e ampliam as percepções do leitor. Apesar de ter reproduzido os versos sem alterações, o desenhista introduziu uma inovação: transformou Camões no principal personagem, que guia o leitor pelos cantos e episódios da epopeia.

ABU, Angelo; Dan X; ANDRADE, Mário de. **Macunaíma em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Feita pelos desenhistas Angelo Abu e Dan X, a adaptação em quadrinhos de **Macunaíma** destaca-se pela fidelidade com que preserva o estilo linguístico de Mário de Andrade, que, como você percebeu ao apreciar o romance no capítulo 6, incorpora a linguagem oral e coloquial. Além disso, os desenhistas acrescentaram passagens que promovem um inteligente diálogo com o romance, como um trecho em que eles mesmos se tornam personagens e discutem como adaptar **Macunaíma** aos quadrinhos.

Reportagem

GOMES, Paula. Dos primeiros cientistas exploradores aos jornais atuais: como nascem os infográficos? **ComCiência**, 5 fev. 2020. Disponível em: https://www.comciencia.br/dos-primeiros-cientistas-exploradores-aos-jornais-atuais-como-nascem-os-infograficos/.

A ideia de utilizar a linguagem visual para comunicar informações científicas remonta ao início do século XIX, quando o explorador austríaco Alexander Von Humboldt criou um dos primeiros infográficos de que se tem notícia: era uma ilustração do monte Chimborazo,

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

no Equador, em que o autor detalhava as zonas de vegetação presentes em diferentes altitudes. Nessa reportagem da revista **ComCiência** (uma revista eletrônica de jornalismo científico), você conhece esses e outros detalhes da história dos infográficos, um gênero que você analisou e produziu no capítulo 3.

Filmes

O CLUBE de leitura de Jane Austen. Direção: Robin Swicord. Estados Unidos: John Calley Productions; Mockingbird Pictures, 2007.

No capítulo 1, você teve a oportunidade de participar de uma roda de leitura e compartilhar suas experiências e interesses com a literatura. Outra forma de praticar essa partilha são os clubes de leitura. Nesse filme do gênero drama romântico, você acompanha a história de cinco mulheres e um homem que decidem criar um clube de leitura para trocar ideias sobre os romances da escritora inglesa Jane Austen (1775-1817). A cada mês, um deles deve comentar um dos seis clássicos romances de Austen.

O DILEMA das redes. Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos: Halle Adelman; Ivy Herman, 2020.

Do gênero *docudrama* (mistura de documentário com dramatização), esse filme explora os bastidores das grandes empresas de tecnologia e, por meio de entrevistas com ex-executivos, revela como as plataformas foram projetadas para influenciar a percepção dos usuários e maximizar o engajamento, muitas vezes à custa do bem-estar emocional e mental. Os algoritmos que manipulam o comportamento das pessoas, sobre os quais você refletiu no capítulo 8 deste volume, são amplamente discutidos no filme.

Podcasts

PROJETO Querino. Rádio Novelo, 2022. *Podcast*. Disponível em: https://projetoquerino.com.br/podcast/. Acesso em: 30 set. 2024.

Neste volume, você teve a oportunidade de ler textos que recriam literariamente a captura de homens e mulheres na África e seu transporte às Américas para serem escravizados. Além disso, discutiu com seus colegas algumas das consequências desse tráfico humano, como o racismo estrutural nas sociedades onde houve escravização. Você pode se aprofundar no tema ouvindo o *podcast* **projeto Querino**, que, em oito episódios, reconstrói a história do sistema escravista no Brasil e evidencia como ele esteve presente na constituição de nosso Estado.

O ASSUNTO É: os algoritmos das redes sociais. [Locução de]: Tiago Zaidan. [*S. l.*]: Instituto Federal da Paraíba, 6 out. 2021. *Podcast*. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/2021/10/o-assunto-e-os-algoritmos-das-redes-sociais. Acesso em: 30 set. 2024.

Nesse episódio do *podcast* **O Assunto É**, produzido pelo Instituto Federal da Paraíba (*Campus* de João Pessoa), as professoras Hemilis Rocha, do Instituto Federal de Alagoas, e Damires Souza, do Instituto Federal da Paraíba, explicam como funcionam os algoritmos usados na computação, principalmente os das redes sociais. As professoras detalham como as grandes empresas de tecnologia – as chamadas *big techs* – usam esses recursos para prender a atenção do usuário, configurando o que hoje se denomina *economia da atenção*. É uma boa oportunidade para se aprofundar nos temas discutidos no Capítulo 8 deste volume.

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

Vídeos

OLHARES: vídeo-visita com Jé Versátil ao Museu da Língua Portuguesa. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 19 dez. 2023. 1 vídeo (7 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3vPlHlxoahg&t=144s. Acesso em: 30 set. 2024.

A série "Olhares: vídeo-visitas no Museu da Língua Portuguesa" mostra as experiências de diferentes pessoas ao visitarem as instalações do Museu da Língua Portuguesa – uma instituição sediada na cidade de São Paulo que busca valorizar a diversidade da língua portuguesa e celebrá-la como elemento fundador de nossa cultura. No endereço eletrônico indicado, você encontrará a visita do *rapper* e DJ Jé Versátil. Explorando a *playlist*, poderá assistir a visitas conduzidas por pessoas de diferentes perfis: a encarregada da equipe de limpeza do museu, uma professora de português, um historiador, uma jornalista, entre outros. É um bom complemento aos estudos que fez, na Unidade 3 deste volume, sobre variedade linguística e a formação do português brasileiro.

O POLITICAMENTE correto na literatura infantil. Direção: José Roberto Torero. Episódio do programa **Super Libris**. Brasil: Sesc TV, 2015-2023. 1 vídeo (29 min). Disponível em: https://sesctv.org.br/programas-e-series/superlibris/?mediaId=a2bd073ca343fde23d58fea6b26dd120. Acesso em: 30 set. 2024.

Super Libris é um programa de TV que aborda o universo da leitura e da literatura por meio de entrevistas com autores brasileiros e profissionais da área. Destacamos esse episódio, no qual o escritor Ilan Brenman discute o revisionismo literário, tema que você analisou na produção dos comentários opinativos no capítulo 2. Aproveite para explorar o canal e conhecer outros episódios do programa.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Caro professor,

O Ensino Médio mudou e as aulas de Língua Portuguesa também. O ensino compartimentalizado, em que explorávamos a literatura e os saberes específicos da língua materna, deu lugar à integração sistemática com as outras linguagens – artísticas e corporais – trabalhadas nos outros componentes de nossa área e, sempre que possível, com os saberes das outras áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o currículo, que antes podia variar de um sistema de ensino para o outro, é agora unificado pela Base Nacional Comum Curricular – um documento que assegura direitos de aprendizagem para todos os estudantes do país. Nesse novo modelo, tais direitos de aprendizagem são expressos por meio de competências e habilidades, propiciando a professores e estudantes um balizamento claro do que deve ser desenvolvido em cada etapa.

Nesta obra, nosso objetivo é acolher você nessa nova realidade. Nos três volumes que a compõem, você vai encontrar práticas de linguagem socialmente situadas, que dialogam com as culturas digitais e as culturas juvenis. Nosso intuito é que, por meio delas, você consiga promover situações de aprendizagem realmente significativas para seus estudantes.

Os princípios das metodologias ativas são incorporados em vários momentos dos livros, e você sempre contará com sugestões de mediação detalhadas para tirar o máximo proveito de cada atividade ou prática. Neste Suplemento, você também encontrará indicações para desenvolver aulas em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento ou de outros componentes da área de Linguagens.

Sugerimos que você explore tanto este Suplemento quanto o Livro do Estudante, para conhecer em detalhes a obra com que vai trabalhar nos próximos anos. Esperamos que ela seja uma aliada confiável em sua atuação no novo Ensino Médio e que, com o suporte dela, você possa contribuir para a formação de jovens mais críticos e participativos, capazes de ser agentes de transformação social e de enfrentar os grandes desafios que o século XXI nos reserva.

A autora.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES GERAIS MP003

O novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) MP003

Competências gerais da Educação Básica MP004

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias MP005

Como adequar o trabalho com competências à sua realidade escolar MP007

Contextualização das práticas de linguagem por meio dos campos de atuação social e dos Temas Contemporâneos Transversais MP007

Os campos de atuação social MP007

Os Temas Contemporâneos Transversais MP008

O trabalho com a área de Linguagens e suas Tecnologias nesta coleção MP009

Objetivos da área de Linguagens no Ensino Médio MP009

Interdisciplinaridade MP010

A área de Linguagens no projeto de vida e na preparação para o mundo do trabalho MP010

A área de Linguagens e a Educação Midiática MP010

A Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio MP010

A Língua Portuguesa integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias MP010

Como as habilidades de Língua Portuguesa se articulam, nesta obra, às competências gerais e às competências específicas de Linguagens e suas habilidades MP016

O trabalho com a Língua Portuguesa nesta obra: princípios teórico-metodológicos MP017

Abordagem da linguagem e dos gêneros discursivos MP017

Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais MP017

Multiletramentos e novos letramentos MP018

Multiletramentos: o que são e como a obra os contempla MP019

Novos letramentos: o que são e como a obra os contempla MP019

Competências socioemocionais MP020

Detalhamento da metodologia MP020

As metodologias ativas MP020

O pensamento computacional MP021

A leitura inferencial MP022

A análise linguística MP022

Como trabalhar com a seção *Gramática e expressividade* MP023

Referências para norma-padrão e variação linguística MP024

Que gramáticas consultar? MP024

Os conhecimentos literários como objetos de ensino e aprendizagem próprios MP025

A composição do acervo pessoal do estudante MP026

As estratégias de ensino-aprendizagem e sua flexibilidade MP027

Turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis MP027

Modalidades de leitura MP027

Organização da turma MP028

Inclusão de estudantes com deficiência MP029

A estrutura da obra MP030

Principais seções e seus objetivos MP030

Seções e boxes que complementam e ampliam a sequência principal da unidade MP030

Sugestões de avaliação MP031

Sugestões de cronograma MP032

Referências bibliográficas comentadas MP034

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ESPECÍFICAS MP036

Unidade 1 ..... MP036

Unidade 2 ..... MP058

Unidade 3 ..... MP077

Unidade 4 ..... MP101

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

- O que significa a aprendizagem por competências e habilidades?
- Quais são as competências gerais da Educação Básica?
- Quais são as competências específicas e as habilidades da área de Linguagens?

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é o documento que apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica no Brasil. Seu objetivo é superar a fragmentação das políticas educacionais nas três esferas administrativas (federal, estadual, municipal) e garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

A ideia de um currículo nacional comum já estava prevista na Constituição Federal de 1988, mas a construção efetiva da Base só começou em 2015. Inicialmente, foi estabelecido o referencial curricular para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, após um amplo processo de consulta à sociedade e de negociação, o Conselho Nacional de Educação homologou a Base para a etapa do Ensino Médio, completando o documento.

Ao longo das três etapas da Educação Básica, a BNCC prevê aprendizagens que buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**. No documento, **competência** é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

A partir do Ensino Fundamental, as aprendizagens que buscam desenvolver as dez competências estão organizadas em **áreas de conhecimento**. A organização por áreas não pretende abolir os componentes curriculares, pois se reconhece a importância de preservar as especificidades e os saberes historicamente construídos de cada um. O que se busca, com essa estruturação, é favorecer a integração entre os componentes e, principalmente, permitir a construção de situações de aprendizagem mais contextualizadas e significativas.

Na etapa do Ensino Médio, a base curricular organiza-se em quatro áreas de conhecimento. Para cada uma delas, são estabelecidas **competências específicas de área**, que explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam na área em questão. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas para os estudantes do Ensino Médio na área em questão.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), em particular, além das competências específicas de área e suas respectivas habilidades, são definidas **habilidades para Língua Portuguesa**. Acompanhe essa organização de competências e habilidades no quadro a seguir:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO MÉDIO

Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área	Habilidades de área
Habilidades de Língua Portuguesa			

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Competências gerais da Educação Básica

As dez competências gerais formam o eixo que organiza, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 3

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 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.

Competência geral 10

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

As competências gerais estabelecem um projeto para a caminhada escolar do educando ao longo de todas as etapas de formação até o Ensino Médio. Elas estão alinhadas aos desafios da sociedade contemporânea e ao conceito de educação integral, com o propósito de construir uma sociedade mais democrática e inclusiva e para que os estudantes possam ser agentes transformadores que valorizem as diversidades e os modos de ser jovem no mundo.

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Em articulação com as competências gerais, a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, deve garantir o desenvolvimento de competências específicas, sendo que uma delas se refere ao aprendizado de Língua (competência específica 4), outra ao de Educação Física (competência específica 5) e outra ao de Arte (competência específica 6). As demais perpassam todos os componentes da área.

Essas sete competências específicas se desdobram em habilidades. Observe a seguir:

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competências	Habilidades
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. **(EM13LGG102)** Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da/na realidade. **(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). **(EM13LGG104)** Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. **(EM13LGG105)** Analisar e experimentar diversos processos de remidiação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. **(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. **(EM13LGG203)** Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais). **(EM13LGG204)** Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.	**(EM13LGG301)** Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. **(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. **(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. **(EM13LGG304)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. **(EM13LGG305)** Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. **(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. **(EM13LGG403)** Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	**(EM13LGG501)** Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. **(EM13LGG502)** Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. **(EM13LGG503)** Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**(EM13LGG601)** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. **(EM13LGG602)** Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. **(EM13LGG603)** Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. **(EM13LGG604)** Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. **(EM13LGG702)** Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. **(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. **(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Como adequar o trabalho com competências à sua realidade escolar

Ao examinar as competências e habilidades da BNCC, percebe-se que elas estão organizadas em torno da aprendizagem do estudante, daquilo que ele se tornará capaz de fazer ao desenvolvê-las plenamente. Para tanto, elas são redigidas com três componentes: um ou mais **verbos de cognição**, um ou mais **objetos de conhecimento** e um ou mais **modificadores**. Acompanhe um exemplo:

Verbo de cognição – indica processos cognitivos, com diferentes graus de complexidade.

Objetos de conhecimento – são os conteúdos, conceitos e processos previstos no currículo.

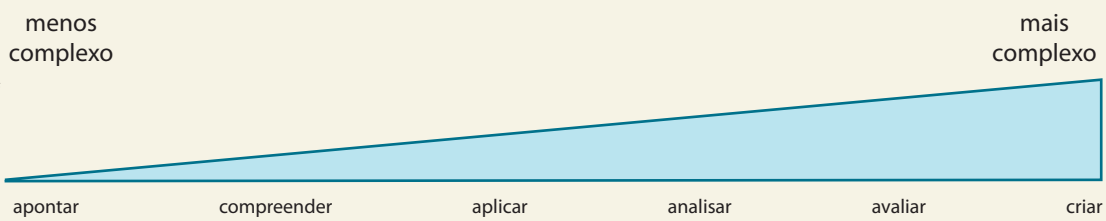
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

Modificadores – indicam o contexto em que a aprendizagem se dará e/ou especificam sua finalidade.

Como se nota por esse exemplo, é possível decompor cada competência e habilidade, separando o processo cognitivo que o estudante deve desenvolver, o objeto de conhecimento sobre o qual esse processo incidirá e, finalmente, o contexto em que se dará a aprendizagem. Tal decomposição oferece flexibilidade ao educador, que pode adaptar seu planejamento didático conforme o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua ou, se for o caso, do currículo estadual.

As adaptações incidirão, em geral, nos objetos de conhecimento ou nos modificadores, que podem ser alterados para refletir realidades ou demandas locais. Quanto aos verbos de cognição, eles também podem sofrer adaptação, nesse caso para favorecer a **recomposição das aprendizagens** ou a **recuperação das aprendizagens**: se, por meio de avaliações, o educador observar que um ou mais estudantes não desenvolveram ainda o processo cognitivo exigido pela competência ou habilidade, é possível graduar a aprendizagem, de modo que esses estudantes possam avançar em um ritmo um pouco mais lento, até que se ajustem ao restante da turma ou ao que prevê a BNCC. Confira a seguir uma possível graduação entre os processos cognitivos esperados.

Exemplo de graus de complexidade dos processos cognitivos



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

recomposição das aprendizagens: articulação de diversas estratégias didáticas que buscam acelerar e reparar a aprendizagem de estudantes que, por algum motivo, se viram afastados da escola e não puderam acompanhar com qualidade o processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, por decorrência de uma pandemia, como ocorreu com a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021, ou por razões individuais).

recuperação das aprendizagens: estratégias que buscam sanar déficits na aprendizagem de conteúdos com os quais os estudantes já tiveram contato; ela pode fazer parte de uma recomposição de aprendizagens.

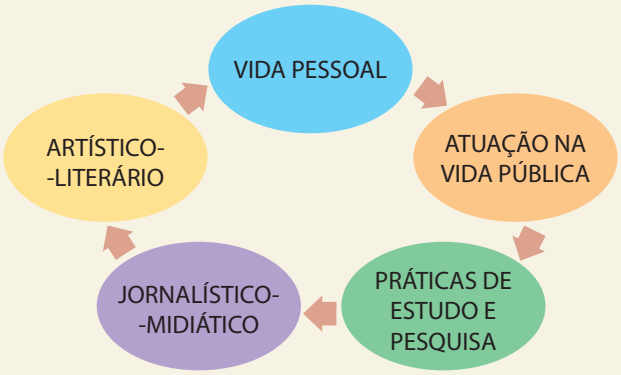
Contextualização das práticas de linguagem por meio dos campos de atuação social e dos Temas Contemporâneos Transversais

- Como as práticas de linguagem propostas nesta coleção são contextualizadas em campos de atuação social e como incorporam os TCTs?

Os campos de atuação social

No Ensino Médio, a fim de abordar as práticas de linguagem de forma contextualizada, a BNCC privilegia **cinco campos de atuação social**, que são os mesmos para a área de Linguagens e suas Tecnologias como um todo e para o componente Língua Portuguesa. Os campos não devem ser vistos como domínios estanques; ao contrário, alguns objetivos, como preparar o estudante para a pesquisa e o mundo do trabalho, ainda que se destaquem mais em determinado campo, perpassam todos os outros. Além disso, segundo a Base, "são desejáveis diferentes níveis de articulação entre os campos" (Brasil, 2018, p. 505).

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

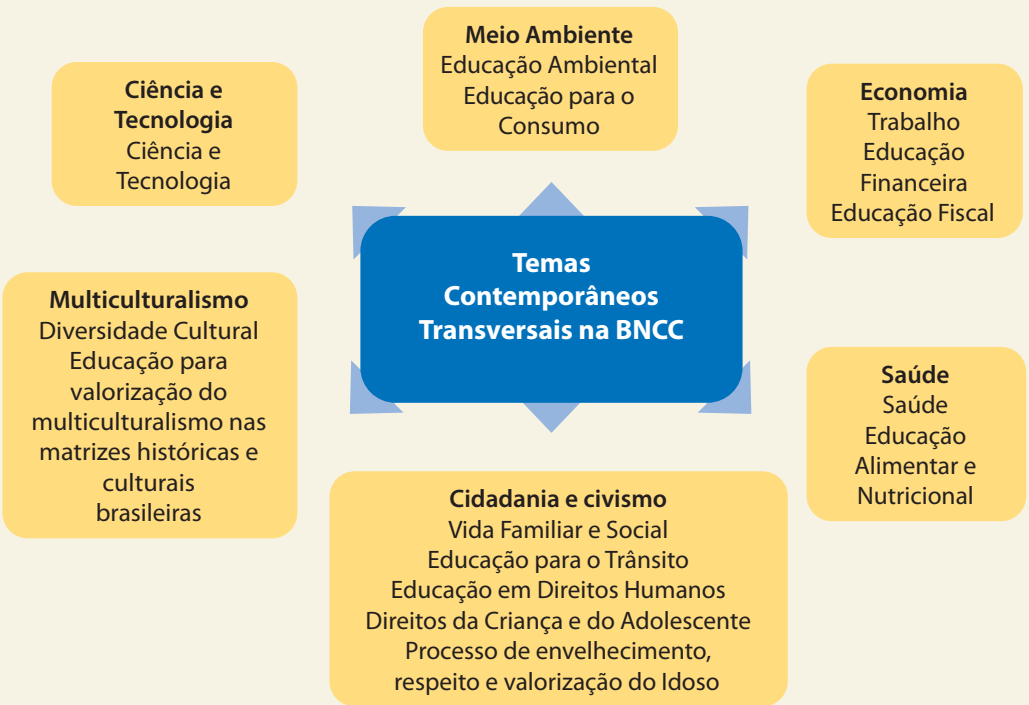


ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Os Temas Contemporâneos Transversais

Outra forma encontrada pela BNCC de tornar a aprendizagem mais contextualizada, não só na área de Linguagens e suas Tecnologias, mas em todas as áreas de conhecimento, são os **Temas Contemporâneos Transversais** (**TCTs**). Segundo o MEC, o objetivo ao incorporar tais temas ao currículo "é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade" (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 7.).

Vale lembrar que os temas transversais já apareciam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, mas, na BNCC, foram ampliados e ganharam o qualificativo de *contemporâneos*, que evidencia seu caráter de atualidade e, até, urgência. Os TCTs são quinze, organizados em seis macroáreas temáticas, conforme disposto a seguir:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

Nesta coleção, os TCTs são indicados por meio de selos no Livro do Estudante. Além disso, no Suplemento para o Professor, há explicações sobre quais Temas Contemporâneos são abordados em cada seção e como isso se dá.

O trabalho com a área de Linguagens e suas Tecnologias nesta coleção

- Que objetivos a BNCC estabelece para a área de Linguagens no Ensino Médio e como as obras desta coleção podem ajudar a cumpri-los?
- O que é interdisciplinaridade e como esta coleção a aborda?
- Como a área de Linguagens contribui para o projeto de vida e a integração dos jovens no mundo do trabalho?
- Como a área de Linguagens pode contribuir para a Educação Midiática?

Objetivos da área de Linguagens no Ensino Médio

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 481), no Ensino Médio, os estudantes aprofundam o conhecimento sobre si mesmos e suas capacidades, refletindo a respeito de seus projetos de vida em um período marcado por maior autonomia e reflexão. Ao mesmo tempo, ampliam sua participação nas práticas socioculturais e na produção cultural, criando suas próprias expressões por meio de músicas, danças, vídeos, moda e outros meios que combinam diferentes linguagens. Essas manifestações fazem parte das **culturas juvenis** e possibilitam a participação ativa dos jovens na vida pública e nas práticas culturais.

Em vista disso, a BNCC prevê que a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio "tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para **a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)" (Brasil, 2018, p. 482), que são objeto de seus diferentes componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Nesta coleção, são contemplados dois desses componentes – **Língua Portuguesa**, com uma obra de três volumes, e **Arte**, com uma obra de volume único. Além disso, há um volume especial de **Redação**, que visa desenvolver as capacidades de escrita do estudante e prepará-lo para a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Acompanhe, no diagrama a seguir, uma síntese de como os objetivos de cada uma das obras, nesta coleção, contribuem para o objetivo geral traçado pela BNCC para a área de Linguagens no Ensino Médio.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

OBJETIVOS – LÍNGUA PORTUGUESA

- Proporcionar uma progressão das aprendizagens e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos.
- Dar relevo a práticas da cultura digital e das culturas juvenis, com a produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos.
- Ampliar o repertório de leitura literária, com a apreciação contextualizada de obras de diferentes culturas e temporalidades.
- Promover a experimentação e a autoria com a linguagem literária.
- Desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva em relação à língua.

OBJETIVOS – ARTE

- Propiciar a apropriação das linguagens artísticas, explorando a convergência entre elas.
- Auxiliar o estudante a desenvolver sua identidade e subjetividade.
- Levar o estudante a compreender a arte como uma forma de produção cultural interdisciplinar, conectada a diversos aspectos da vida social.
- Incentivar uma postura crítica diante das múltiplas formas de expressão artística e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas para interpretar a arte e suas manifestações.
- Convidar o estudante a se engajar, individual e coletivamente, em processos criativos autorais de modo a entender-se também como um produtor de materialidades artísticas.

CONSOLIDAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES DE USO E DE REFLEXÃO SOBRE AS LINGUAGENS

OBJETIVOS – REDAÇÃO

- Desenvolver a capacidade argumentativa, com foco na competência geral 7.
- Preparar o estudante para a prova de Redação do Enem.
- Discutir temas atuais e relevantes.
- Aprofundar o domínio da escrita formal da língua portuguesa.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional que visa romper com a fragmentação e a especialização das disciplinas tradicionais. Ela ajuda a tornar as práticas escolares mais autênticas e significativas, uma vez que reflete a complexidade do mundo real, onde os problemas e desafios raramente estão confinados a uma única área do conhecimento.

Nesta coleção, a interdisciplinaridade é contemplada pela farta proposta de práticas de linguagem integradas, em que os estudantes mobilizam as diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – para expressar-se e resolver problemas de sua realidade. Além disso, há seções e boxes destinados especificamente a fomentar o trabalho interdisciplinar:

- **Diálogos** – presente nas obras de Língua Portuguesa e Arte, pode propor análises e atividades que integram os componentes da área de Linguagens; por exemplo, na obra de Língua Portuguesa, pode ser proposta a análise de uma pintura ou de uma dança; na obra de Arte, a discussão de um texto do campo literário ou do campo de atuação na vida pública, com consideração de seus aspectos textuais e discursivos.
- **Conexões** – essa seção, incluída tanto nas obras de Língua Portuguesa e Arte como na de Redação, apresenta textos que abordam conteúdos de outras áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática), possibilitando um trabalho interdisciplinar com professores dessas áreas.

A área de Linguagens no projeto de vida e na preparação para o mundo do trabalho

Ao analisar o funcionamento das diferentes linguagens e aprender a utilizá-las de modo crítico e propositivo, os jovens se tornam mais aptos a mapear e resgatar suas trajetórias, seus interesses e valores – elementos essenciais para a construção de seus projetos de vida. No contexto do mundo do trabalho, a área de Linguagens prepara os estudantes para interagir de maneira eficaz em ambientes diversos, favorecendo a resolução de problemas, a colaboração em equipe e a adaptação a diferentes contextos culturais.

Nesta coleção, a preparação do jovem para transitar de forma ética e autônoma no mundo do trabalho é focalizada especialmente na seção **Trabalho e juventudes**, presente tanto nas obras de Língua Portuguesa e Arte como na de Redação. Entre as atividades propostas nesta seção, está o mapeamento de profissões e ocupações de interesse do estudante – principalmente (mas não só) na área de Linguagens –, bem como a análise e produção de gêneros do mundo do trabalho, como currículo e *e-mail* corporativo.

A área de Linguagens e a Educação Midiática

A área de Linguagens desempenha um papel fundamental na Educação Midiática ao capacitar os estudantes a compreender, analisar criticamente e produzir conteúdos em diferentes mídias. Ao desenvolver habilidades de leitura multissemiótica, os estudantes se tornam mais aptos a avaliar as mensagens que recebem da mídia, identificando os discursos e interesses que carregam e distinguindo fatos de opiniões. Esse processo é crucial para formar cidadãos críticos em um mundo saturado de informações.

Nesta coleção, a Educação Midiática recebe relevo especial em uma seção de mesmo nome, presente nas obras de Língua Portuguesa e Arte. Nessa seção, são abordados, por meio de análises, discussões e/ou atividades práticas, diversos temas: como evitar a desinformação; como identificar fontes pouco confiáveis; quais as implicações do uso da inteligência artificial e outras tecnologias no campo artístico, entre outros.

A Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio

- Como a Língua Portuguesa é contemplada na BNCC, na etapa do Ensino Médio?
- Como esta obra articula as habilidades de Língua Portuguesa com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas e habilidades da área de Linguagens?

A Língua Portuguesa integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias

Durante muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa estiveram restritas a uma única **semiose** – só eram consideradas as significações geradas pelo uso da linguagem verbal da língua. E, na maioria das vezes, contemplava-se somente a modalidade escrita. Com o tempo, a língua oral conquistou seu lugar nos currículos e reconheceu-se a necessidade de prever, sistematicamente, situações de aprendizagem em que os estudantes pudessem analisar e produzir gêneros orais, além de manejar a interface oral-escrita por meio de atividades de **retextualização**, entre outras. Ao mesmo tempo, reconhecia-se também a importância de considerar os sentidos produzidos pela linguagem visual que se combinava à verbal em charges, tirinhas, anúncios publicitários, infográficos.

Continuávamos circunscritos, porém, à cultura do impresso. Nos últimos anos, o descompasso entre os usos das linguagens considerados na educação escolar e os que estão presentes no cotidiano dos estudantes de Ensino Médio foi tornando-se cada vez mais nítido – e transformando-se em mais um dos fatores que tornavam a escola, especialmente nessa etapa, desinteressante para o jovem, o que alimentava os índices de evasão.

Afinal, basta percorrer o *feed* de uma rede social qualquer para observar que, nas interações sociais de que os adolescentes e jovens tomam parte, o texto escrito é apenas uma das dimensões. Nas **culturas juvenis**, ele se mistura a *memes*, *gifs*, colagens, músicas, vídeos, em um intenso processo de hibridização das linguagens e mídias.

semiose: processo de significação gerado pelo uso de um sistema de signos, ou seja, de uma linguagem.

retextualização: processo de produzir um texto a partir de um ou mais textos-base, podendo envolver a passagem da modalidade oral à escrita. Por exemplo, a atividade que faz um jornalista ao transcrever uma entrevista e inserir alguns trechos dela em uma reportagem escrita é uma retextualização.

Um dos avanços trazidos pela BNCC do Ensino Médio é, justamente, a busca por reconciliar a educação escolar com as **práticas contemporâneas de linguagem**. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem do componente Língua Portuguesa, por mais que preveja o desenvolvimento de habilidades específicas, não pode ser dissociado das demais linguagens – as visuais, as sonoras, as corporais.

Uma das formas pelas quais a BNCC reforça a integração entre as linguagens é a correspondência feita entre cada uma das habilidades de Língua Portuguesa e uma ou mais competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A esse respeito, explica o texto da Base: "ainda que uma mesma habilidade [de Língua Portuguesa] possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade" (Brasil, 2018, p. 504). Desse modo, quando se desenvolvem, por exemplo, as habilidades de Língua Portuguesa referentes às práticas de linguagem do campo da vida pessoal, desenvolvem-se concomitantemente as competências 1, 2, 3 e 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme as indicações da Base. Acompanhe essa organização no quadro a seguir:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

CAMPO DA VIDA PESSOAL

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, *games*, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1, 7
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for o caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	3

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3
(EM13LP35) Utilizar 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* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios em *slides* etc.).	7

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da *Web* 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editorias – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1, 2
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os *feeds* de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.	1, 3

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6

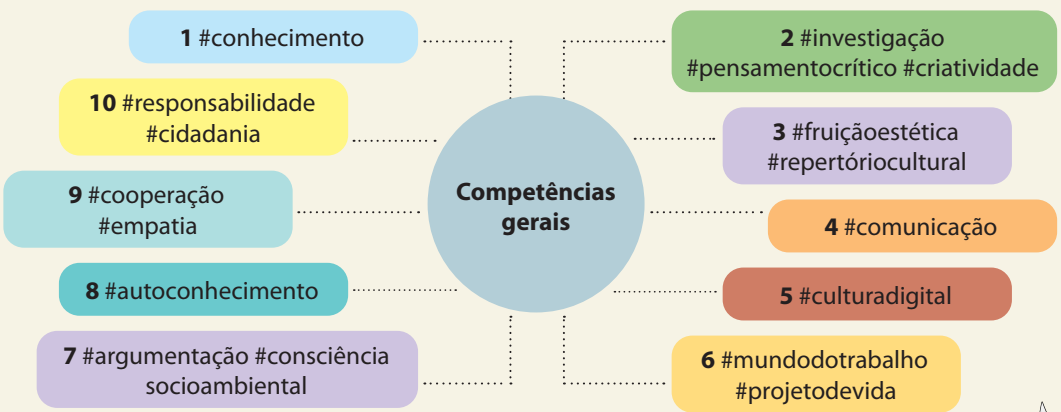
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Como as habilidades de Língua Portuguesa se articulam, nesta obra, às competências gerais e às competências específicas de Linguagens e suas habilidades

Neste Suplemento, no início de cada unidade, você encontra uma lista dos objetivos de aprendizagem da unidade e uma indicação clara de como cada um deles favorece as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de Linguagens, bem como suas habilidades. Outro ponto em que essa articulação é indicada são as sugestões de trabalho interdisciplinar com outros componentes da área de Linguagens; nelas, sempre se apontam quais competências específicas e habilidades de Linguagens podem ser desenvolvidas.

Além disso, nas sugestões de trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, são listadas as competências específicas (e, se for o caso, habilidades) daquela área que a proposta permite promover.

Por fim, com o objetivo de sensibilizar os jovens para a importância de desenvolver as competências gerais da Educação Básica e instigá-los a assumir o protagonismo nesse processo, inserimos, ao longo das seções e dos capítulos no Livro do Estudante, *hashtags* que funcionam como lembretes das competências que estão sendo desenvolvidas:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

O trabalho com a Língua Portuguesa nesta obra: princípios teórico-metodológicos

- O que se entende por linguagem, nesta obra?
- Como e por que abordar os gêneros discursivos de forma integrada?
- Como as práticas propostas nesta obra são contextualizadas em campos de atuação social e como incorporam os TCTs?
- O que são multiletramentos e novos letramentos e como esta obra os contempla?
- Como esta obra propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais nas aulas de Língua Portuguesa?

Abordagem da linguagem e dos gêneros discursivos

Quando observamos as diferentes linguagens em funcionamento, podemos reconhecê-las como sistemas de signos que produzem sentidos. Como ser social, o ser humano utiliza essas semioses não apenas para comunicar-se com seus semelhantes, mas para estabelecer com eles relações de diferentes tipos e deles obter reações e comportamentos.

Desse modo, a linguagem é entendida não só como meio de comunicação, mas como **uma forma de interação e de ação social**. Tal é a concepção de linguagem nesta obra, que assume a **perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, reiterada pela BNCC, em consonância com documentos anteriores orientadores do currículo:

> Essa abordagem 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 (Brasil, 2018, p. 67).

As práticas oferecidas nesta obra tomam, assim, os textos como materializações de discursos, que se organizam em gêneros discursivos, ou seja, "formas textuais escritas e orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 155). Não se trata, porém, de uma obra organizada em torno de **gêneros discursivos**, mas, sim, de práticas sociais de linguagem. Para tanto, assumimos que os gêneros "não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social" (BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 23).

Consequentemente, propõe-se uma **abordagem integrada dos discursos e gêneros** em torno de **práticas de linguagem situadas e socialmente significativas**. Vejamos um exemplo concreto dessa abordagem teórico-metodológica. Na unidade 4 do volume 1, em que o projeto final é uma campanha de mobilização *on-line*, partimos do pressuposto de que, para participar com qualidade dessa ação social, o estudante precisa mobilizar uma série de gêneros discursivos, que incluem não só o abaixo-assinado *on-line*, mas também *banners* e outras peças publicitárias a serem empregadas na divulgação da campanha, além de normas jurídicas (leis, resoluções) que embasarão o pedido. Desse modo, esses gêneros são trazidos ao longo do capítulo em práticas ora de leitura e análise, ora de produção, sempre vinculadas de forma significativa à construção de conhecimentos proposta.

Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais

A obra está organizada em 12 unidades, cada qual com predomínio de práticas em um campo de atuação. Cada volume compõe-se de quatro unidades, de modo que se alcança, assim, um equilíbrio na priorização das práticas entre os volumes, com a presença de duas unidades concentradas no campo artístico-literário em cada volume. Observe:

Distribuição dos campos de atuação social pelas unidades e volumes

Volume	Unidade	Campo de atuação social predominante
VOLUME 1	**Unidade 1** Leitores em (inter)ação!	artístico-literário
	Unidade 2 Por dentro das mídias	jornalístico-midiático
	Unidade 3 Formação de um povo: olhares da literatura	artístico-literário
	Unidade 4 Nossos direitos são para valer!	atuação na vida pública
VOLUME 2	**Unidade 1** (Des)colonização: experiências leitoras	artístico-literário
	Unidade 2 Entre *feeds* e *fakes*	jornalístico-midiático
	Unidade 3 (Di)versos: percursos pela poesia	artístico-literário
	Unidade 4 A ciência é para todos	práticas de estudo e pesquisa
VOLUME 3	**Unidade 1** Nas tramas do narrar	artístico-literário
	Unidade 2 Eu e minha grana	jornalístico-midiático
	Unidade 3 O riso e o pensamento crítico	artístico-literário
	Unidade 4 Mundo do trabalho em transformação	vida pessoal

Como se vê, há seis unidades com predomínio do campo artístico-literário e três com predomínio do campo jornalístico-midiático, ao passo que as três restantes se distribuem entre os campos de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pessoal. Não perdemos de vista, porém, a necessária **articulação entre os campos**, de modo que, no início de cada unidade, o professor encontra indicações de como as práticas daquela unidade, ainda que privilegiem determinado campo de atuação, articulam-se com as de outro(s).

Além disso, ao longo das unidades, explicitamos de que modo um ou mais dos **Temas Contemporâneos Transversais** (**TCTs**) são incorporados, perpassando as leituras e práticas desenvolvidas. Como exemplos de TCTs propostos para a reflexão e posicionamento crítico dos estudantes ao longo dos volumes, destacamos:

- Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (unidade 3 do volume 1 e unidade 1 do volume 2);
- Educação ambiental (unidade 4 do volume 1);
- Ciência e tecnologia (unidade 4 do volume 2);
- Educação financeira e Educação para o consumo (unidade 2 do volume 3); e
- Trabalho (unidade 4 do volume 3).

Multiletramentos e novos letramentos

Uma das preocupações da BNCC foi definir competências e habilidades, em diferentes áreas, que permitissem aos estudantes de Ensino Médio "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (Brasil, 2018, p. 475).

Tanto a ideia de multiletramentos como a de novos letramentos têm sua origem no conceito de **letramento**, incorporado algumas décadas atrás na metodologia de ensino-aprendizagem de língua materna. Podemos definir *letramento* como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever com adequação e eficiência, conforme as exigências de diferentes situações pessoais, sociais e escolares (Soares, [20--]). De acordo com essa definição, o indivíduo letrado é aquele capaz de compreender textos de diferentes gêneros, que circulam em variadas esferas da atividade humana, e, ainda, de utilizar a escrita para atingir seus objetivos comunicativos, compondo textos coerentes, bem articulados e adequados ao contexto, que produzem os efeitos de sentido desejados.

O letramento para as práticas sociais de leitura e escrita continua sendo, é claro, relevante nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Todavia, como dito anteriormente, uma das grandes inovações trazidas pela BNCC para essa etapa foi a contemplação das práticas contemporâneas de linguagem, e isso implica um destaque maior para os multiletramentos e os novos letramentos. Acompanhe, a seguir, mais informações sobre esses conceitos.

Multiletramentos: o que são e como a obra os contempla

Os **multiletramentos** podem ser definidos como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes para participar, de forma crítica e propositiva, da leitura e produção dos textos multissemióticos contemporâneos (majoritariamente digitais, mas também impressos), que vão muito além do texto escrito, "pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc." (Rojo, 2017, p. 4).

Nesta obra, busca-se favorecer os multiletramentos em praticamente todos os capítulos e seções. Parte-se do pressuposto de que o livro didático impresso é a ferramenta para guiar o professor e, principalmente, os estudantes na construção dos aprendizados, orientando-os com roteiros de análise e propostas de práticas. O livro didático não pode ser entendido, porém, como o único suporte a portar os textos a serem tratados, analisados e compreendidos pelos estudantes – abordagem que, caso adotada, seria reducionista e não contemplaria as práticas contemporâneas de linguagem.

Desse modo, há inúmeras atividades em que os estudantes são orientados a acessar vídeos, exposições virtuais, *podcasts*, *games* educativos e outros conteúdos disponíveis na *web*, seja em sala de aula, se houver disponibilidade, seja em casa ou outros espaços, em momentos extraclasse. Há situações em que esses conteúdos são oferecidos como uma sugestão para ampliação e aprofundamento. Nesses casos pode haver, inclusive neste Suplemento, orientações ao professor para que conduza uma atividade complementar envolvendo o conteúdo externo.

Em outras situações, o conteúdo será parte integrante das atividades propostas, como é o caso da análise de um *podcast* no capítulo 6 do volume 1 ou de um *political remix* no capítulo 8 do mesmo volume. Nesses casos, para garantir que os estudantes consigam realizar a atividade mesmo se não for possível acessar o conteúdo, a obra apresenta transcrições (com descrição das músicas, efeitos sonoros e outros recursos) e/ou a reprodução dos fotogramas pertinentes. Dessa forma, busca-se promover os multiletramentos ainda que no contexto do livro impresso – havendo, porém, é claro, a recomendação para que os estudantes acessem a produção original sempre que possível.

O favorecimento dos multiletramentos não ocorre apenas em atividades de análise como as citadas, mas também nas de produção. Como um dos exemplos mais marcantes, mencionamos a unidade 2 do volume 3 ("Eu e minha grana"), em que os estudantes vão produzir um documentário sobre a relação de jovens e adolescentes com o dinheiro (contemplando-se, dessa forma, os temas transversais da Educação financeira e da Educação para o consumo). Para a produção desse documentário, eles vão desenvolver, de forma contextualizada e significativa, competências e habilidades relacionadas ao uso da linguagem verbal (escrita do argumento e do roteiro), da linguagem visual (consideração dos planos e ângulos empregados na gravação, montagem das sequências a fim de produzir os efeitos de sentido desejados etc.) e da linguagem sonora (seleção de trilha musical e efeitos sonoros, uso de voz *over* etc.).

Novos letramentos: o que são e como a obra os contempla

O conceito de **novos letramentos**, por sua vez, diz respeito à capacidade de atuar, também de forma crítica e propositiva, no contexto digital, no qual todas as semioses e mídias convergem. Rojo (2017, p. 4) afirma que o que define os novos letramentos é um novo "*ethos*", isto é, "uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re) distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade".

Entre as dez competências gerais da Educação Básica, a mais estreitamente relacionada aos novos letramentos é a 5, que diz respeito à compreensão, ao uso e à criação de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) em diversas práticas sociais. Ao comentar essa competência em um caderno de práticas dirigido aos professores, a equipe do MEC salienta que não se trata de utilizar essas tecnologias "somente como **meio** ou **suporte** para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos **com** e **sobre** o uso dessas TDICs" (Brasil, [20--a]).

Nessa obra, a construção de conhecimentos *com* e *sobre* o uso das tecnologias ocorre, por exemplo, na unidade 2 do volume 2, intitulada "Entre *feeds* e *fakes*". Nela, são discutidos fenômenos contemporâneos relacionados ao trato da informação e da opinião no contexto digital, com destaque para o efeito bolha e a checagem de fatos. Na seção **Aprendendo com autonomia** do capítulo 3, que compõe essa unidade, os estudantes aprendem e aplicam procedimentos de checagem de fatos. Além disso, examinam seus próprios *feeds*, ao buscar por determinadas palavras-chave, a fim de investigar se há diferenças decorrentes do histórico de busca e navegação de cada um deles (se costumam curtir ou compartilhar certo tipo de conteúdo, por exemplo). Esse tipo de prática propicia que os estudantes desenvolvam os novos letramentos e participem da cultura digital com uma atitude mais crítica, reflexiva e propositiva.

Sugestões

Para mais informações sobre **multiletramentos** e **novos letramentos**, confira este artigo acadêmico:

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESPecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017.

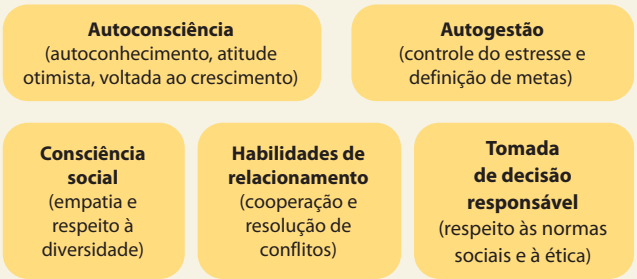
Já para os conceitos de **mídia**, **multimídia**, **hipermídia** e **transmídia**, o livro a seguir é uma fonte atualizada e segura:

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Competências socioemocionais

Competências socioemocionais ou *soft skills* são capacidades que se manifestam na forma de agir e reagir diante de estímulos pessoais e sociais. Referem-se à forma como a pessoa se relaciona consigo mesma e com os outros. Elas foram propostas no documento internacional **Educação para a cidadania global – Preparando alunos para os desafios do século XXI** (Unesco, 2015) e incorporadas pela BNCC.

O Ministério da Educação (Brasil, [20--b]) destaca cinco competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos diversos níveis de ensino:



Nesta obra, o desenvolvimento das competências socioemocionais é favorecido em diversos pontos, com destaque para a seção **Aprendendo com autonomia**, que busca estimular a autoconsciência e a autogestão, e a seção **Práticas em ação**, na qual são desenvolvidos projetos colaborativos que visam encorajar a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável.

Detalhamento da metodologia

- O que são metodologias ativas e de que modo estão previstas nesta obra?
- O que é pensamento computacional e de que modo esta obra o contempla?
- O que é leitura inferencial e como é possível ajudar os estudantes a desenvolvê-la?
- De que modo a análise linguística é desenvolvida nesta obra?

As metodologias ativas

Podemos definir **metodologias ativas** como aquelas que buscam desenvolver de forma interligada componentes conceituais, procedimentais e atitudinais e nas quais o estudante assume uma postura ativa, crítica, capaz de transformar-se e transformar o seu contexto (Almeida Neto; Petrillo, 2022). Entre as principais metodologias ativas, podemos mencionar:

- **a aprendizagem baseada em projetos –** nesse modelo, os estudantes são estimulados a construir o conhecimento de maneira colaborativa pelo desenvolvimento de um projeto. O professor propõe uma problematização e dá orientações, mas os estudantes têm liberdade para escolher os caminhos que lhes despertam mais curiosidade ou interesse. Em geral, o projeto envolve cenários complexos e requer uma gama diversificada de habilidades e conhecimentos.
- **a sala de aula invertida**[1] – modelo que busca otimizar o tempo em sala de aula. O professor (apoiado ou não no livro didático) orienta os estudantes a realizar antes da aula, em momentos extraclasse, leituras e análises (inclusive de vídeos ou *podcasts*) para as quais estabelece objetivos específicos. Eles chegam à sala de aula com parte do estudo já realizado; dessa forma, o tempo em sala pode ser utilizado para debates, práticas e outras atividades mais críticas e colaborativas.
- **o rodízio por estações de aprendizagem** – nesse modelo, o ambiente da sala de aula é organizado em estações, cada uma dedicada a uma prática diferente, e, em pelo menos uma, deve haver uso da tecnologia (computador ou dispositivo móvel com acesso à internet). No início da aula, os estudantes são divididos em grupos e cada grupo é alocado em uma das estações. Em um período predeterminado, o grupo deve realizar a prática proposta nessa estação; ao terminar, passa para a seguinte e assim por diante, até que todos os grupos tenham passado por todas as estações e realizado todas as práticas.

A **aprendizagem baseada em projetos** está presente principalmente na seção **Práticas em ação**, que finaliza cada unidade com uma prática de linguagem contextualizada e significativa, buscando agregar os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática. Pode-se citar como exemplo a seção **Práticas em ação** da unidade 1 do volume 1, em que os estudantes, reunidos em equipes, planejam e executam uma ação para fomentar a leitura literária na comunidade escolar.

Primeiro, há uma etapa de investigação: os jovens identificam se há biblioteca na escola, se seu acervo é interessante e atualizado e se ela (ou outro espaço dentro ou fora da escola) conta com um programa de incentivo à leitura; nessa etapa, também entrevistam representantes de diferentes públicos na comunidade escolar para conhecer suas perspectivas sobre a leitura literária. Uma terceira equipe investiga ações de fomento à literatura que podem ser replicadas ou adaptadas à sua realidade, principalmente aquelas que utilizam as tecnologias digitais.

Por fim, uma quarta equipe reúne todas essas informações e conduz um debate deliberativo entre os colegas para resolver o seguinte **problema**: "levando em consideração a situação atual da biblioteca da escola e das ações de promoção à leitura existentes, bem como o perfil dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, **qual ação criativa nossa turma poderia executar para promover a leitura literária em nossa escola**?". A turma, então, planeja e executa essa ação, sob a coordenação do professor.

Como se percebe nesse exemplo, tal metodologia permite que os estudantes exerçam o **protagonismo** e articulem diferentes competências e habilidades (investigação, planejamento, debate, entrevista, entre outras) em prol de uma prática de linguagem situada, que, nesse caso, favorece o exercício da cidadania.

1 Tanto a sala de aula invertida quanto a rotação por estações de trabalho ou estações de aprendizagem são modelos previstos pelo ensino híbrido (*blended learning*), uma metodologia de ensino-aprendizagem que combina o ensino presencial (tradicional) com o ensino *on-line* (*e-learning*).

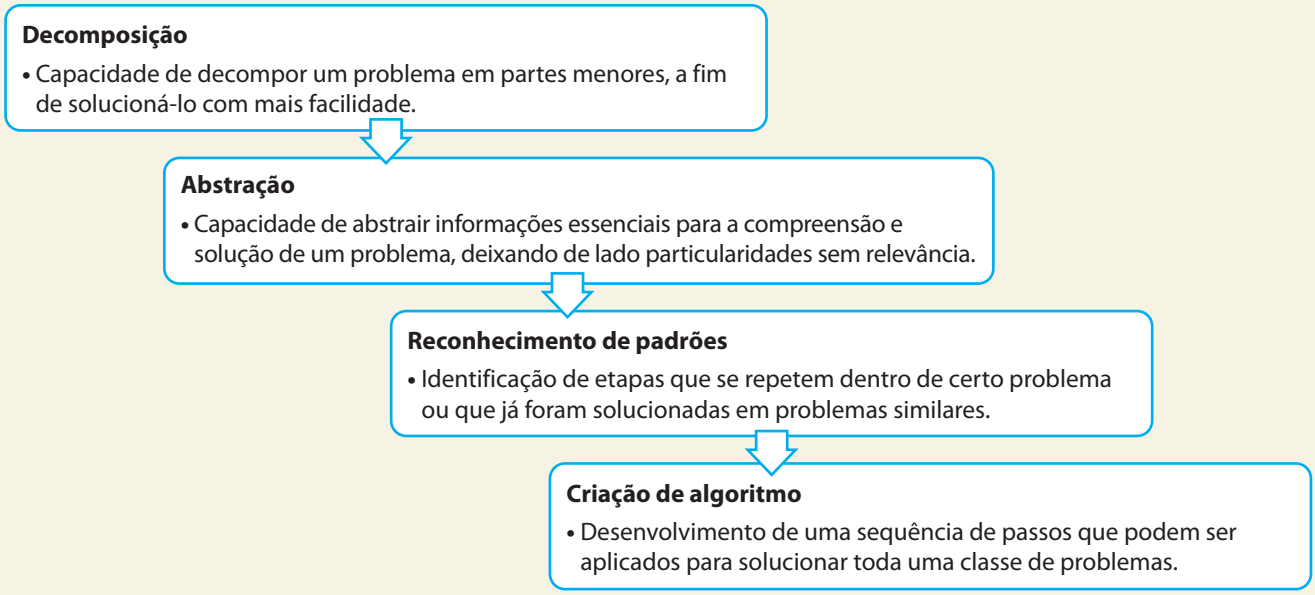
A **sala de aula invertida** também é frequentemente sugerida ao longo da obra, tanto no Livro do Estudante como neste Suplemento para o Professor. A título de exemplo, é possível mencionar uma atividade do capítulo 1 do volume 1: sendo a primeira atividade de leitura literária proposta na obra, os estudantes são orientados a lerem, em seus tempos livres, um poema e um fragmento do romance **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, de modo que, depois, em sala de aula, possam aproveitar melhor o tempo participando de rodadas de discussão sobre cada um dos textos. Além disso, a metodologia ajuda os jovens a encontrarem tempo em seu cotidiano para a leitura literária.

Já no capítulo 7 do mesmo volume 1, propõe-se uma atividade baseada no **rodízio de estações de aprendizagem**: os estudantes dividem-se em grupos, e cada grupo vai para uma estação, na qual realiza determinada atividade de pesquisa sobre as leis do país. Os grupos passam de estação em estação e, assim, todos constroem os conhecimentos pretendidos, de forma ativa e situada.

Sempre que são propostas atividades baseadas nas metodologias ativas, o livro oferece orientações detalhadas para o estudante e, principalmente, para o professor, de modo que este possa mediá-las com eficiência e segurança.

O pensamento computacional

Na BNCC, o **pensamento computacional** representa um dos três eixos propostos para o desenvolvimento das competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas, ao lado da **cultura digital** e da **tecnologia digital**. O pensamento computacional pode ser definido como a habilidade de resolver problemas empregando princípios da ciência da computação (Wing, 2017). Em linhas básicas, os quatro pilares do pensamento computacional são:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Nesta obra, o pensamento computacional é apresentado de forma explícita aos estudantes no capítulo 3 do volume 1. Nesse capítulo, primeiro os estudantes leem uma reportagem que apresenta os resultados de um levantamento sobre os hábitos de consumo de conteúdos jornalísticos ao redor do mundo. Depois, na seção **Aprendendo com autonomia**, eles são apresentados ao conceito de pensamento computacional e, em seguida, instigados a criar estratégias para resolver o seguinte problema: *o que é preciso fazer para conduzir um levantamento semelhante entre determinado público dentro da escola?*. Cada grupo apresenta sua estratégia e a turma toda elege a mais eficiente; portanto, colaborativamente, eles desenvolvem um algoritmo – uma sequência de passos – que pode ser utilizado sempre que for necessário conduzir uma pesquisa de levantamento.

O pensamento computacional é retomado em vários outros momentos do livro, como no capítulo 6 do mesmo volume 1, cuja proposta de projeto final é um *podcast* literário sobre a obra **Macunaíma**, de Mário de Andrade. A fim de resolver esse problema – como criar um *podcast* literário? –, eles analisam um episódio de *podcast* indicado no livro didático e decompõem as etapas de sua produção, ou seja, imaginam quais passos os criadores percorreram para construir o episódio. Dessa forma, abstraindo as especificidades irrelevantes, eles chegam a um modelo do que devem fazer sempre que quiserem resolver um problema semelhante.

A leitura inferencial

Podemos definir a **leitura** como uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza com base, de um lado, nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e, de outro lado, pela mobilização de conhecimentos prévios e estratégias por parte do leitor, em seu papel de (re)construtor do sentido (Koch; Elias, 2009). Entre as estratégias de que o leitor se utiliza nesse trabalho ativo de compreensão e interpretação, destaca-se a **inferência**, que consiste na atividade de recuperar informações implícitas do texto.

Em um texto, nem todas as informações necessárias à compreensão estão explícitas. De acordo com o que o autor sabe sobre seus prováveis leitores e o nível de conhecimento deles, e também de acordo com os efeitos de sentido que pretende obter, ele faz um **balanceamento** entre as informações que é preciso explicitar e as que pode deixar subentendidas, pois serão inferidas pelo leitor.

Nesta obra didática, a leitura inferencial é um dos principais norteadores na proposta de atividades de análise. Em linhas gerais, as questões que favorecem a leitura inferencial buscam estabelecer relações entre o uso linguístico feito pelo enunciador – ou seja, aquilo que está na superfície textual (inclusive do texto oral) – e sua intenção comunicativa. Vamos acompanhar um exemplo desse tipo de questão no capítulo 4 do volume 2, em que, após ler uma notícia sobre uma ação de prevenção e combate ao *bullying*, o estudante encontra, entre as atividades de leitura, a seguinte:

2. De acordo com a notícia (texto 3), o objetivo do projeto dos estudantes catarinenses "é compreender o *bullying* e a violência escolar como fenômenos sociais".
   a. O que significa compreender tais atos como "fenômenos sociais"?
   b. Essa maneira de conceber o *bullying* e a violência escolar é confirmada ou refutada pelo relatório do grupo de trabalho? Explique.

Observe que, para responder ao item **a**, o estudante precisa acionar informações e conhecimentos que *não estão* no texto. Se um enunciador afirma que o *bullying* e a violência escolar devem ser compreendidos como fenômenos sociais, fica subentendido que eles podem ser compreendidos de outra maneira, a qual não seria a mais adequada. Com base no contexto e em seus conhecimentos de mundo, os estudantes devem *inferir* que outra forma possível de compreender tais ações seria como fatos individuais, isolados – o que, segundo o enunciador, não é a melhor opção.

Recomendamos que os procedimentos de leitura inferencial tenham lugar central na condução das atividades de análise propostas neste livro (ao lado, é claro, das atividades em que os estudantes são convidados a se posicionar criticamente diante dos temas, discursos e textos tratados). É importante que o professor auxilie-os a desenvolver essa capacidade, especialmente quando a turma tem perfil heterogêneo, chamando a atenção deles para a necessidade de reconstruir o contexto de produção do texto e, com base nisso, identificar a intenção comunicativa do enunciador, a qual se expressa, apenas em parte, na superfície do texto.

A análise linguística

Entende-se por **análise linguística** um conjunto de atividades reflexivas que se faz sobre a linguagem verbal, as quais se dividem entre *epilinguísticas* e *metalinguísticas* (Geraldi, 2002). **Atividades epilinguísticas** são aquelas que discutem os procedimentos de construção de um texto sem recorrer a uma nomenclatura específica. Promovemos uma atividade desse tipo quando, por exemplo, após a leitura de uma narrativa, perguntamos aos estudantes quais palavras foram empregadas para caracterizar os personagens.

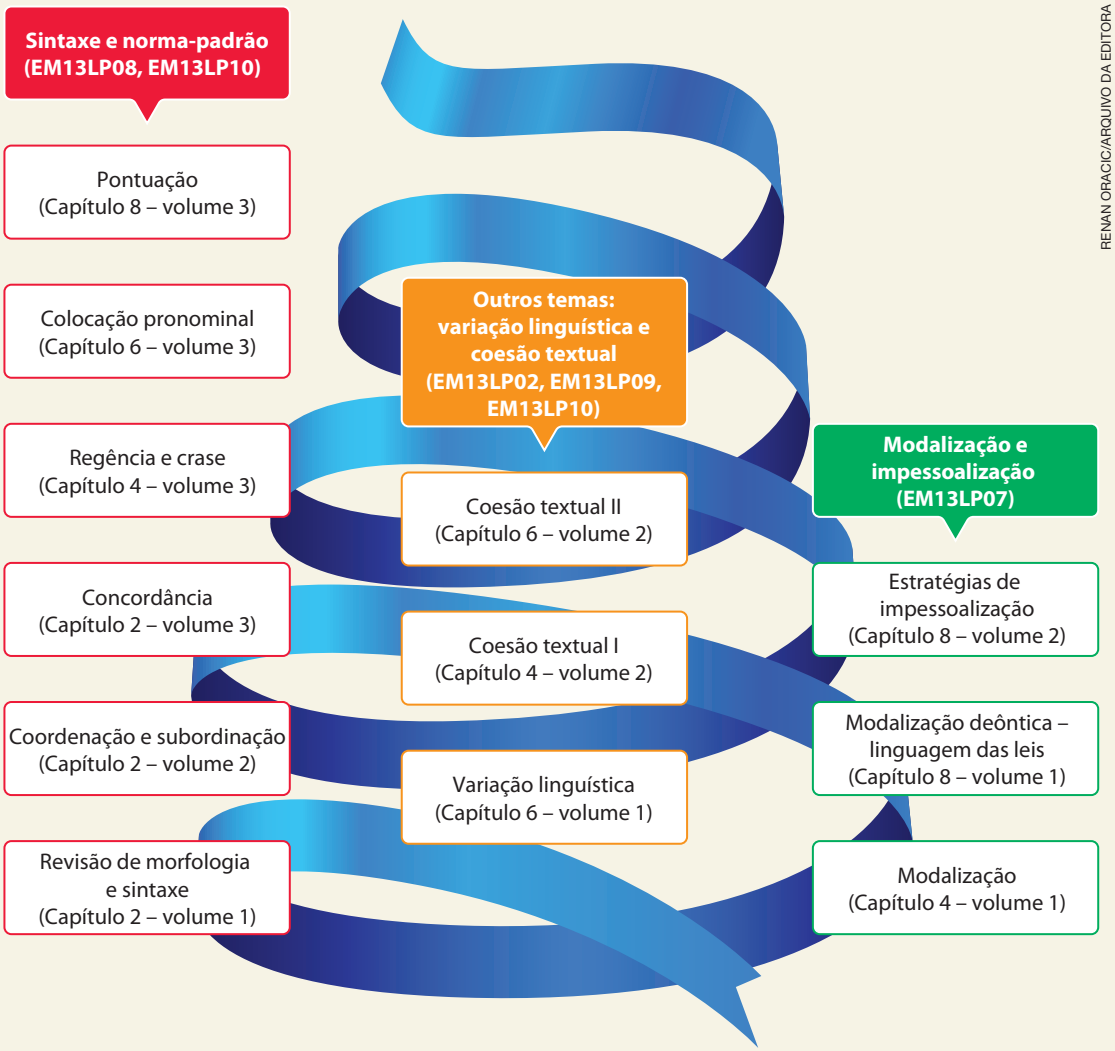
As **atividades metalinguísticas**, por sua vez, caracterizam-se pelo estabelecimento de noções que permitem categorizar os recursos linguísticos empregados nos textos. O objetivo, nesse caso, é apresentar ao estudante uma metalinguagem que possibilitará análises mais sofisticadas. Assim, por exemplo, após observar que determinadas palavras eram responsáveis pela caracterização dos personagens na narrativa, o estudante identificará que aquelas palavras, na metalinguagem gramatical, denominam-se *adjetivos* e *locuções adjetivas*.

De acordo com a progressão curricular proposta na BNCC, espera-se que o estudante chegue ao Ensino Médio tendo desenvolvido habilidades de análise epilinguística e, principalmente, metalinguística que lhe permitam avançar para um nível de análise mais crítico e complexo. Segundo o texto da Base, no Ensino Médio, aprofunda-se "a análise e reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática e a perspectiva de descrição de vários usos da língua" (Brasil, 2018, p. 504).

Além disso, para o componente Língua Portuguesa, a Base estabelece habilidades de análise linguística mais complexas que as do Ensino Fundamental e que envolvem, por exemplo:

- a análise de "marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores [...], uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção" (EM13LP07);
- a análise de "elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa" (EM13LP08);
- a comparação do "tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola" (EM13LP09).

Nesta obra, o trabalho com a análise linguística é desenvolvido de modo sistemático na seção **Gramática e expressividade**, sem prejuízo, é claro, das inúmeras atividades pontuais envolvendo a análise linguística/semiótica presentes nas outras seções. Nessa seção **Gramática e expressividade**, procuramos propor um itinerário que promove uma **progressão em espiral**, de modo que os objetos de conhecimento são retomados ao longo dos três volumes da obra, com nível crescente de aprofundamento e complexidade. Observe, a seguir, uma representação visual dessa progressão.



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Em cada seção **Gramática e expressividade**, seguindo os princípios contemporâneos do processo de ensino-aprendizagem de gramática, propõe-se um itinerário que articula **análise**, **reflexão** e **uso** da língua. A seção inicia-se com um texto (muitas vezes multissemiótico) que evidencia o tópico linguístico em foco ou com a retomada de um texto da seção de leitura anterior. São propostas, então, questões de **análise** que direcionam o estudante no sentido de relembrar ou construir conhecimentos sobre aquele tópico linguístico.

Em seguida, a **reflexão** do estudante é confirmada em um texto didático que sistematiza os conceitos, facilitando consultas futuras. Finalmente, propõe-se o **uso** daquele conhecimento, seja por meio de atividades de análise, seja pela produção de um gênero textual em que o recurso linguístico em análise seja relevante. No capítulo 4 do volume 1, por exemplo, para finalizar a seção **Gramática e expressividade** sobre modalizadores, propõe-se a produção de uma carta aberta – um gênero reivindicatório e propositivo em que esses recursos linguísticos são frequentemente utilizados para fortalecer a argumentação e aumentar o poder persuasivo.

Como trabalhar com a seção *Gramática e expressividade*

Com esse percurso que combina análise, reflexão e uso, ou seja, que prevê uma sequência didática completa para cada tópico linguístico focalizado, a seção **Gramática e expressividade** oferece ao professor flexibilidade em sua abordagem. A seção está presente nos capítulos pares de cada unidade e pode ser trabalhada de, basicamente, duas maneiras, que passamos a descrever a seguir.

- **É possível abordá-la em uma sequência à parte, não necessariamente atrelada à ordem dos conteúdos da unidade** – essa é a opção ideal para educadores que, por opção própria ou para cumprir o estabelecido em seu sistema de ensino, distribuem seu cronograma de aulas entre ensino de literatura, produção textual e análise linguística. Nesse arranjo, embora deva haver, é claro, certa coerência entre os conteúdos abordados em um mesmo semestre (ou outro período), o educador pode trabalhar a seção **Gramática e expressividade** em uma ordem diferente da proposta no livro didático, conduzindo paralelamente a sequência didática de análise linguística e a sequência de leitura e produção textual proposta nas demais seções.
- **A seção pode ser abordada na sequência normal dos conteúdos da unidade** – essa seria a opção mais tradicional, em que o professor segue a ordem do livro didático. Nesse caso, recomendamos reservar um número maior de aulas para o segundo capítulo de cada unidade, já que, neles, além das atividades de leitura e produção textual, haverá as de análise linguística.

Referências para norma-padrão e variação linguística

A partir dos anos 1980, a democratização do acesso à escola no Brasil aumentou a diversidade linguística em sala de aula, com a chegada de contingentes de estudantes falantes de variedades populares. Os educadores da época, que, em sua formação, haviam conhecido somente uma metodologia tradicional e **prescritiva** de ensino da língua, careciam de informações e diretrizes para lidar com esse novo alunado. Em razão desse despreparo, a variedade praticada pelo estudante às vezes era alvo de discriminação na própria escola, recebendo rótulos como "errada" ou "feia" – o que, evidentemente, em nada contribuía para o alcance dos objetivos didáticos. Pelo contrário, levava ao desinteresse e mesmo à evasão.

prescritiva: que recomenda determinada prática.

Entre os anos 1990 e 2000, começaram a surgir publicações que buscavam aproximar das salas de aula os conhecimentos que vinham sendo construídos por pesquisadores brasileiros da Linguística, principalmente da Sociolinguística. São desse período, por exemplo, o livro **Preconceito linguístico: o que é, como se faz** (1999), de Marcos Bagno, e **Nós cheguemu na escola, e agora?** (2005), de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Na mesma época, incorporava-se também aos documentos oficiais do Ministério da Educação a concepção da variedade linguística como um fenômeno inerente às línguas, sem perder de vista o compromisso da escola com o ensino da norma-padrão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos no final dos anos 1990, já seguem esses princípios, que foram igualmente acolhidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, finalmente, na BNCC. Ao dispor, por exemplo, sobre a competência específica 4 da área de Linguagens para o Ensino Médio, a Base afirma:

> Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.
>
> Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (Brasil, 2018, p. 494).

Que gramáticas consultar?

Em anos recentes vem surgindo, ainda, um novo conjunto de **gramáticas** que podem servir como fonte de consulta atualizada aos professores da Educação Básica. Para que o educador faça uma escolha assertiva de suas referências, é importante compreender como os gramáticos preparam suas obras, seja com propósito **descritivo** (de descrever os usos da língua), seja com propósito **prescritivo** ou **normativo** (de expor as normas ou regras para esse uso).

Em ambos os casos, os gramáticos partem de um ***corpus***, isto é, de um conjunto de registros de usos autênticos da língua, além de, evidentemente, empregarem uma base teórica que orienta a análise de tais registros. O *corpus* considerado pelos gramáticos pode ser basicamente de três categorias, que passamos a expor a seguir.

***Corpus* formado pela literatura canônica portuguesa e brasileira** – esse é o *corpus* normalmente utilizado em gramáticas normativas mais tradicionais, como a **Moderna gramática portuguesa** (1961), de Evanildo Bechara, e a **Gramática do português contemporâneo** (1970), de Celso Cunha (mais tarde revista e relançada como a **Nova gramática do português contemporâneo**, em parceria com Lindley Cintra). Ao folhear essas obras, percebemos que são citados como abonações, ou seja, como registros dos usos linguísticos considerados um padrão ou modelo a ser seguido, obras de autores do cânone literário português e brasileiro, como Eça de Queiroz, Graciliano Ramos, Machado de Assis e Castro Alves.

***Corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico, considerando exclusivamente o português brasileiro** – por ser a literatura um campo afeito à experimentação linguística e por poder haver, nas obras literárias (principalmente nas contemporâneas), a representação de diversas variedades linguísticas, na atualidade não se considera que um *corpus* formado por textos literários seja a referência mais adequada da norma-padrão. Em consequência, algumas gramáticas mais recentes vêm utilizando um *corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico. Na citação a seguir, acompanhe como Vieira e Faraco (2023, p. 20-21) justificam essa escolha no capítulo introdutório de sua gramática. Os autores afirmam que, diferentemente da literatura, que não necessariamente segue a norma-padrão,

> as produções do campo acadêmico (ensaios, teses, artigos científicos etc.) e do campo jornalístico (editoriais, reportagens, artigos de opinião etc.) continuam a seguir, deliberadamente, a tradição discursiva que se pauta pela norma-padrão. Assim, essas produções passaram a ser mais representativas das convenções padronizadoras da modalidade escrita formal do que a literatura.

A gramática de Vieira e Faraco, intitulada **Gramática do português brasileiro escrito** (2023), é, portanto, um bom exemplo de obra de referência que utiliza esse tipo de *corpus* formado por textos escritos dos campos jornalístico e acadêmico. Esse livro é especialmente interessante ao professor da Educação Básica por proporcionar uma consulta direta e objetiva aos principais tópicos da **norma-padrão brasileira**. Há capítulos dedicados, por exemplo, à organização dos períodos, à colocação pronominal, à concordância verbal, à regência e à crase.

Outro exemplo de gramática que usa esse tipo de *corpus* é a **Gramática Houaiss da língua portuguesa**, de José Carlos de Azeredo. Embora não tão propícia à consulta de questões pontuais, é uma obra também recomendada por oferecer um amplo arcabouço conceitual, fornecendo definições sobre, por exemplo, mudança linguística e variação linguística, linguagem, discurso e texto, entre outros.

Por fim, dentro da categoria de gramáticas que se baseiam em um *corpus* formado por textos escritos não literários, sugerimos ao professor da Educação Básica a **Gramática de bolso do português brasileiro** (2020), de Marcos Bagno. Versão resumida da **Gramática pedagógica do português brasileiro** (2012), o livro distingue-se por se dirigir diretamente aos educadores, indicando com clareza o que deve ser ensinado em sala de aula e por quê. Além disso, a obra analisa o fenômeno da hipercorreção, que ocorre quando o falante, na tentativa de seguir uma norma culta idealizada, acaba desviando-se dos padrões esperados.

***Corpus* formado por textos escritos, orais e escritos para serem oralizados** – há, por fim, uma terceira categoria de gramáticas que consideram tanto textos escritos quanto orais (gravações de entrevistas) e aqueles concebidos para serem oralizados, como textos teatrais. Essas gramáticas, de cunho eminentemente descritivo e sólida fundamentação científica, são excelentes para a formação linguística do professor, especialmente para a reflexão sobre usos da língua oral que se refletem na produção escrita dos estudantes. Não são, porém, as mais adequadas para uma referência da norma-padrão brasileira ou da escrita formal, já que consideram um *corpus* bastante diverso e, em última instância, não têm tal propósito.

Nessa categoria de gramáticas, podem ser mencionadas a **Nova gramática do português brasileiro**, de Ataliba T. de Castilho (2014), a **Gramática do português brasileiro**, de Mário A. Perini (2010), e a **Gramática de usos do português brasileiro**, de Maria Helena Moura Neves (2000).

Os conhecimentos literários como objetos de ensino e aprendizagem próprios

Sabe-se que, na tradição escolar brasileira, as aulas de literatura no Ensino Médio têm se preocupado mais em ensinar o que está "fora" da obra literária, como o contexto histórico e as escolas literárias, do que a obra em si. Essa abordagem tem levado os jovens, muitas vezes, a compreender a aprendizagem de literatura na escola como um mero exercício de decorar listas das características de diferentes estilos literários ou dos autores mais importantes em cada período.

Sabe-se, da mesma forma, que tal tradição não tem contribuído para transformar os jovens em leitores literários, já que não os municia com os conhecimentos necessários para, efetivamente, *ler, significar, fruir o texto literário*. Afinal, como afirma Cosson (COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 29), "ninguém nasce sabendo ler literatura".

Conclui-se, assim, que, se por um lado a escolarização da literatura baseada em panoramas históricos não contribui para a formação do leitor literário, tampouco seria proveitoso incentivar os estudantes a somente "ler por prazer", oferecendo atividades de leitura sem intencionalidade pedagógica. Na atualidade, o que os especialistas recomendam – e os documentos oficiais preconizam – é fazer dos conhecimentos literários **objetos de ensino-aprendizagem próprios**.

Isso significa, antes de mais nada, proporcionar experiências de leitura significativas aos estudantes, trazendo textos literários variados para o centro das atividades pedagógicas. Em segundo lugar, essa abordagem implica evidenciar a condição estética do texto literário, ajudando o estudante a reconhecer as escolhas linguísticas, feitas intencionalmente pelos autores, para representar objetos, conceitos e pessoas, para conduzir o enredo em determinada direção, para provocar efeitos de sentido específicos, entre outras possibilidades.

Trata-se, ainda, de buscar aproximar o máximo possível as práticas escolares de leitura literária das existentes na sociedade. No "mundo real", os leitores literários leem, não apenas na solidão de seus quartos, mas também em saraus, rodas de leitura, festivais culturais. Além disso, gostam de compartilhar suas leituras – recomendam livros, fazem críticas ou simplesmente trocam impressões com outros leitores. E, para tanto, usam cada vez mais múltiplas mídias e semioses, gravando vídeos e *podcasts*, organizando *playlists*, apropriando-se criativamente do repertório literário por meio de paródias e *fanfics*. Todas essas práticas devem ser consideradas quando se pretende inserir a leitura literária como atividade pedagógica na escola do século XXI.

Nesta coleção, buscamos ajudar o educador a alcançar esses objetivos por meio de uma seleção de textos literários de diferentes gêneros, estilos, temporalidades e perspectivas culturais, com rigorosa atenção quanto à sua qualidade estética e temática. A maioria desses textos é apresentada nas seções **Leitura e reflexão** das unidades que priorizam o campo artístico-literário, conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** deste Suplemento.

Contudo, em uma perspectiva intertextual e interdiscursiva, também são inseridos textos literários pontualmente em outras seções e unidades. É o caso, por exemplo, do poema "Estatutos do homem (Ato Institucional Permanente)", do poeta amazonense Thiago de Mello, trazido para a apreciação do estudante em meio a uma seção que estuda a linguagem dos textos normativos, no capítulo 8 do volume 1. Também é o caso de trechos de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, analisados em uma unidade dedicada à discussão de textos e ideias científicas, a unidade 4 do volume 2.

Nas unidades que privilegiam o campo artístico-literário – 1 e 3 do volume 1; 1 e 3 do volume 2; e 1 e 3 do volume 3 –, embora tenha havido alguma preocupação com a ordenação cronológica dos textos, a organização foi pensada essencialmente de acordo com a temática, sobretudo com a maneira como contribuem para as reflexões da unidade. Assim, por exemplo, na unidade 1 do volume 2, que se intitula **(Des)colonização: experiências leitoras**, busca-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre como a literatura representa processos de colonização e descolonização. Com esse propósito, são apresentados na unidade fragmentos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, do conto **O mandarim**, de Eça de Queiroz, e do romance **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo, além de textos das literaturas latino-americanas (do cubano Alejo Carpentier) e das literaturas africanas de língua portuguesa (do moçambicano Mia Couto e da são-tomense Conceição Lima).

Em uma perspectiva interdisciplinar, a análise dessas obras é complementada, na seção **Conexões**, pela discussão de um texto jornalístico que, entrevistando especialistas das Ciências Humanas e Sociais, evidencia semelhanças e diferenças entre a colonização ocorrida no Brasil e nos países africanos lusófonos. E, pensando em reproduzir práticas de linguagem contemporâneas autênticas, características das culturas juvenis, alguns desses textos literários são acompanhados por resenhas críticas feitas por *booktokers* e blogueiros, bem como *fanfics* preparadas por seus fãs – gêneros discursivos que os estudantes também têm a oportunidade de produzir na unidade, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de participação e inserção crítica nos meios culturais.

A composição do acervo pessoal do estudante

Um último ponto a destacar no trabalho com a literatura nesta obra é a atenção especial que se buscou dar à habilidade **EM13LP51** da BNCC, segundo a qual o estudante deve tornar-se apto a "selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural".

Com o objetivo de favorecer essa habilidade, criamos a seção **Na estante**. Inserida no final de cada unidade, ela apresenta opções de leitura literária, contemplando, sempre que possível, textos na íntegra ou, no caso de romances e outros textos mais longos, fragmentos que permitam a compreensão do episódio focalizado. Esses textos não são acompanhados de perguntas de análise, mas, sim, de uma contextualização e de **chaves de leitura** – breves orientações que chamam a atenção do jovem para determinados aspectos do texto.

Com um amplo acervo, composto de textos de diferentes gêneros e temporalidades, esperamos proporcionar ao estudante a oportunidade de explorar a literatura em seu ritmo, de acordo com seus gostos e preferências. A você, educador, recomendamos que incentive sua turma a experimentar essa coletânea e, praticando a escuta ativa, procure descobrir as impressões e opiniões deles sobre os textos. Essa devolutiva pode, inclusive, ajudá-lo em seu planejamento, possibilitando que priorize ou amplie o acesso à produção de determinados autores ou, ainda, que faça adaptações no percurso sugerido nesta obra.

Sugestões

Para mais informações sobre uma abordagem contemporânea do **ensino de literatura no Ensino Médio**, sugerimos a leitura deste artigo acadêmico:

BEZERRA, Silvia de Paula. A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio. **Cadernos de**

Pós-Graduação em Letras (*on-line*), São Paulo, v. 19, n. 1, p. 32-47, jan./abr. 2019. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/11993/7592/50339. Acesso em: 9 out. 2024.

Outra boa fonte de informações e reflexões é esta entrevista concedida pela professora doutora Sheila Oliveira Lima:

LIMA, Sheila Oliveira. Entrevista: sobre o direito de formar-se um leitor. **Interritórios**, v. 3, n. 5, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359243997_Direito_a_Formacao_o_sujeito_leitor. Acesso em: 9 out. 2024.

As estratégias de ensino-aprendizagem e sua flexibilidade

- Como adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem desta obra a turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis?
- O que são modalidades de leitura e como esta obra as contempla?
- Como a organização da sala de aula pode atender a diferentes objetivos pedagógicos?
- Como adaptar as estratégias para incluir estudantes com deficiência?

Turmas heterogêneas e diferentes culturas juvenis

Reis e Sales (2021, p. 17) definem **culturas juvenis** como:

> [...] práticas que possibilitam a demarcação de identidades entre as/os jovens, diferenciando-as/os das crianças e das/os adultas/os e, ainda, expressando adesão a um determinado estilo.

Entre essas práticas, as autoras destacam o uso de certos símbolos e marcas, além de *performances*, formas e atitudes de expressão – o vocabulário dos jovens, por exemplo, é uma característica distintiva, com um acervo bastante dinâmico de gírias. Citando outros exemplos, as autoras lembram que muitos corpos juvenis, como forma de expressão e construção identitária, "utilizam-se de brincos, *piercings*, pulseiras, bonés, colares, roupas estilizadas, calças largas ou justas, tatuagens, cabelos coloridos e cortes variados" (id., p. 16).

Em um país tão extenso e diverso como o Brasil, você, educador, certamente observará em suas turmas a presença de culturas juvenis que talvez não sejam frequentes em outras escolas, de outros bairros ou outras regiões. De modo análogo, mesmo dentro da mesma turma, às vezes é possível perceber expressões linguísticas ou manifestações simbólicas que refletem o alinhamento dos estudantes a diferentes culturas juvenis.

Neste Suplemento, você encontrará orientações pontuais de como explorar os conteúdos de acordo com as culturas juvenis presentes em sua realidade. O objetivo é fazer com que os estudantes, mesmo que não se vejam diretamente representados nas leituras e discussões propostas, possam abrir-se para conhecer e valorizar a experiência do outro – afinal, o reconhecimento da alteridade é essencial à construção da identidade. Assim, por exemplo, o jovem da zona rural pode ampliar suas perspectivas ao conhecer vivências de jovens das periferias urbanas, e vice-versa.

A diversidade de culturas juvenis eventualmente presente em sala de aula remete a outro fator com o qual o educador tem de lidar: a **heterogeneidade** das turmas. Segundo Leal, Sá e Silva (2018), a literatura sobre o tema distingue, pelo menos, três blocos de heterogeneidades a serem considerados no debate educacional:

a) um primeiro diz respeito às diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e outras existentes entre os jovens (o que abrange as diversas culturas juvenis, mas, evidentemente, não se esgota nelas);
b) um segundo tipo de heterogeneidade remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem – reflexões que retomaremos mais adiante, neste Suplemento;
c) o terceiro bloco diz respeito à heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento dos estudantes – que também é, em geral, marcada pelas demais categorias de heterogeneidades, demandando diferentes tipos de ações didáticas.

Uma das ações didáticas mais importantes que essas autoras sugerem são os **agrupamentos produtivos** em sala de aula: trata-se de arranjos que promovem a interação entre jovens que estejam em níveis de desenvolvimento potencial distintos, de modo que uns possam auxiliar os outros a desenvolverem suas aprendizagens (Leal; Sá; Silva; 2018). Ao longo deste Suplemento, você encontrará sugestões para organizar agrupamentos produtivos em sala de aula, especialmente quando as atividades exigem conhecimentos e habilidades específicos ou mais avançados.

Modalidades de leitura

Uma ação didática que permite adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem, principalmente no caso de turmas heterogêneas, é recorrer a diferentes **modalidades de leitura**. Bräckling (2004), ao comentar as modalidades didáticas em que é possível organizar a leitura em sala de aula, destaca, entre outras, as seguintes:

a) Leitura colaborativa – é aquela realizada pelo professor e pelos estudantes, paulatinamente, com pausas para que sejam explicitadas estratégias e procedimentos de leitura e para que os estudantes compartilhem suas compreensões ou opiniões e esclareçam dúvidas. Nesta obra, ela é recomendada quando o texto pode oferecer dificuldade particular, como é o caso de **Os Lusíadas**, de Camões, no capítulo 5 do volume 1, ou de sonetos de Gregório de Matos, no capítulo 5 do volume 3. Contudo, sabendo de sua aplicabilidade, você pode empregá-la em outras

situações, inclusive para um grupo específico de estudantes, caso perceba níveis muito distintos de conhecimentos e habilidades.

b) Leitura autônoma – também chamada de leitura individual ou silenciosa, é aquela que o aluno realiza individualmente, a partir de indicação de texto do professor. Pode ser feita em sala de aula ou, preferencialmente, em momentos extraclasse. Deve ser inserida regularmente no planejamento didático, pois é a que mais se aproxima das práticas sociais de leitura e, além disso, é a que mais propicia a fruição literária (por promover o contato direto do leitor com o texto) e o desenvolvimento de habilidades de estudo autônomo, como procedimentos de grifar e resumir textos.

c) Leitura de escolha pessoal – é aquela em que o jovem seleciona o que quer ler, realiza a leitura individualmente e, depois, apresenta sua apreciação aos colegas. Essa modalidade, que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciação estética pessoais, é contemplada em diversas passagens desta obra – por exemplo, nas rodas de leitura propostas no capítulo 1 do volume 1 ou nos *vlogs* literários a serem produzidos no capítulo 2 do volume 2.

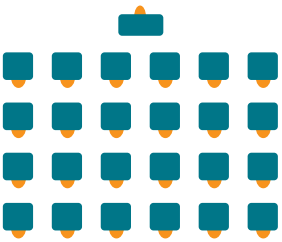
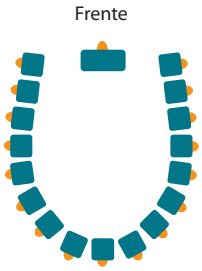
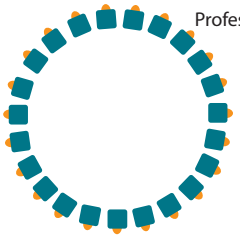
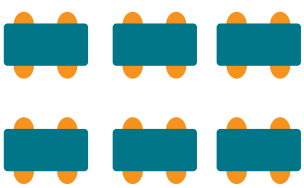
d) Projetos de leitura – trata-se de uma forma de organizar a leitura que prevê a elaboração de um produto final, voltado para um público externo à sala de aula. Em geral, articula as outras modalidades citadas. Nesta obra, como exemplo de projeto de leitura pode ser citado o *podcast* literário sobre **Macunaíma**, de Mário de Andrade, proposto como projeto final da unidade 2 do volume 1.

Por fim, além dessas modalidades citadas por Bräckling, esta obra propõe a **leitura expressiva**, que consiste em uma leitura em voz alta com uso intencional de recursos da voz e da linguagem corporal, a fim de enfatizar a expressividade e as significações do texto, e o **reconto**, que consiste na reconstrução oral de uma narrativa, apresentada de memória (sem ler o texto) e também explorando os recursos da fala e da oralidade. Com a proposição dessa gama variada de modalidades de leitura, buscamos oferecer, ao estudante, experiências de leitura diversificadas e próximas das práticas correntes na sociedade.

Organização da turma

Muitas das estratégias de aprendizagem e das ações didáticas comentadas nos tópicos anteriores são favorecidas pela maneira como se organiza o espaço da sala de aula. A disposição das carteiras e, consequentemente, dos estudantes deve ser pensada de acordo com os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar. Os principais modelos a considerar são:

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

	**Em fileiras** Essa é a organização mais tradicional, que coloca o professor em posição de destaque e desfavorece a interação. Pode ser interessante para atividades que demandem maior concentração, como a leitura autônoma ou a produção de resumos.
	**Em U** Esse modelo favorece atividades que pedem a interação dos estudantes, mas nas quais o papel do professor é importante para fazer problematizações e aprofundamentos.
	**Em roda ou círculo** Essa organização favorece atividades dialógicas e interativas. O professor poderá mediar a discussão, mas passará a compor o grupo com os estudantes.
	**Em grupos** As carteiras podem ser agrupadas quando a atividade pede discussões ou produções colaborativas. Essa organização é especialmente indicada para formar os agrupamentos produtivos comentados anteriormente.

Sugestão

Para mais informações sobre a **organização dos estudante em sala de aula**, consulte a reportagem a seguir:

BASÍLIO, Ana Luísa. Organização de estudantes na sala de aula não deve ser fixa, mas mudar conforme intenção pedagógica. **Centro de Referências em Educação Integral**, 8 fev. 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/organizacao-de-estudantes-na-sala-de-aula-nao-deve-ser-fixa-mas-mudar-conforme-intencao-pedagogica/. Acesso em: 9 out. 2024.

Inclusão de estudantes com deficiência

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante às pessoas com deficiência "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades". Em vista disso, as escolas devem buscar adaptar seus currículos a fim de incluir esse público com qualidade e equidade. As ações para promover tais adaptações curriculares são tradicionalmente divididas entre as de *grande porte*, que alteram significativamente os documentos oficiais da escola e, por isso, dependem do corpo diretivo ou das autoridades municipais, estaduais ou federais; e as adaptações de *pequeno porte*, que estão ao alcance do docente e abrangem modificações nos objetivos de ensino, no conteúdo, nas estratégias empregadas, nos materiais didáticos utilizados e nos instrumentos de avaliação. Entre as adaptações de pequeno porte, podem ser citadas:

Para o estudante com deficiência visual

- Posicionar o estudante de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor.
- Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar o deslocamento do jovem.
- Quando o material trouxer elementos visuais, orientá-lo a ouvir a audiodescrição (disponível nesta obra) ou dar explicações verbais, por exemplo, lendo o conteúdo escrito na lousa.
- Sempre que possível, propor agrupamentos produtivos em que um colega possa, por exemplo, descrever uma imagem ao estudante.

Para o estudante com deficiência auditiva

- Respeitar seu progresso individual, considerando que, para quem tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua, a língua portuguesa pode ser tão desafiadora quanto um idioma estrangeiro.
- Posicionar o estudante na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas.
- Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas oralmente.
- Fornecer os materiais a serem estudados com antecedência.
- Promover ações para ampliar o conhecimento de Libras na comunidade escolar, a fim de favorecer a interação do estudante.

Para o estudante com deficiência física

- Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar o deslocamento do estudante, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores etc.
- Utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas, como pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço etc.

Para o estudante com especificidades intelectuais

- Priorizar atividades que promovam habilidades sociais e interpessoais, como as discussões e produções em grupo.
- Utilizar relógios, calendários, quadros referenciais com rotinas e outros métodos que favoreçam a autorregulação do estudante.
- Se necessário, adaptar os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa ao estudante, aproximando-a de seus conhecimentos prévios e interesses.

Fontes: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf; SOUZA, Jairo José de; MORAES, Eduardo Cardoso. **Cartilha Legal:** inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas. Maceió: Instituto Federal de Alagoas, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703143/2/Cartilha%20Legal.pdf. Acessos em: 9 out. 2024.

A estrutura da obra

- Como essa obra se estrutura?
- Quais são as principais seções e que propósito cumprem?
- Quais são as seções e os boxes que complementam e ampliam a sequência principal de cada unidade?

Principais seções e seus objetivos

Como dito anteriormente, esta obra é composta de três volumes, cada um contendo quatro unidades.

Cada **unidade** propõe uma sequência didática principal, que culminará no projeto proposto em **Práticas em ação**. Para permitir maior flexibilidade e incluir produções e atividades intermediárias, que contribuem cumulativamente para alcançar os objetivos da sequência, cada unidade é dividida em **dois capítulos**, cada qual culminando com uma **produção textual** (oral, escrita ou multissemiótica) na seção **Produção**.

As seções que formam a estrutura principal da unidade são, portanto:

ABERTURA

Abertura – Apresenta texto multissemiótico que dispara as primeiras reflexões sobre os temas da unidade.
Ponto de partida – Questões para discussão oral que mobilizam os conhecimentos prévios da turma.
Objetivos da unidade – Boxe que ajuda os estudantes a entenderem as expectativas de aprendizagem e como podem se comprometer para alcançá-las.

Primeiro capítulo da unidade

Leitura e reflexão I – Apresenta os textos principais do capítulo, cuja análise é essencial para a construção dos conhecimentos ao longo da unidade.

Aprendendo com autonomia – Propõe práticas fundamentadas nas metodologias ativas. Os estudantes se engajam em atividades de investigação, resolução de problemas e aprendizagem autônoma. A seção não está presente em todos os capítulos, aparecendo apenas quando exigido pelo percurso didático.

Leitura e reflexão II – Tem o mesmo propósito de **Leitura e reflexão I**. Conforme a necessidade, pode também oferecer uma modelização do gênero a ser produzido na última seção.

Produção – Propõe produções textuais (escritas, orais ou multissemióticas) que podem ser feitas individualmente ou de modo colaborativo.

Segundo capítulo da unidade

Inclui as mesmas seções do primeiro capítulo – **Leitura e reflexão I**, **Aprendendo com autonomia** (não de forma obrigatória), **Leitura e reflexão II** e **Produção**.
Além delas, apresenta a seção **Gramática e expressividade**, que, conforme explicado no tópico **A análise linguística** deste Suplemento, propõe uma sequência didática sobre tópicos linguísticos que pode, caso o professor deseje, ser abordada paralelamente à sequência didática principal.

PRÁTICAS EM AÇÃO

Projeto – Articula os conhecimentos construídos ao longo da unidade em práticas de linguagem colaborativas, críticas e significativas, favorecendo o protagonismo juvenil por meio de uma ação/intervenção na realidade.
Autoavaliação – Boxe que retoma os objetivos de aprendizagem do início da unidade e permite que o estudante reflita sobre em que medida conseguiu alcançá-los, bem como o que ainda precisa desenvolver e quais ações pode tomar para isso.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Seções e boxes que complementam e ampliam a sequência principal da unidade

Além das seções apresentadas no tópico anterior, que constituem a "espinha dorsal" de cada unidade, a obra conta com os seguintes elementos estruturais:

Conexões

Esta seção, que aparece uma vez a cada unidade, apresenta textos das áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais. Seu objetivo é ajudar o estudante na compreensão leitora de textos dessas áreas. Neste Suplemento, você encontrará sugestões de como trabalhar o conteúdo dessa seção de modo interdisciplinar, com orientações sobre os objetivos das aulas compartilhadas, como elas devem ser desenvolvidas e, por fim, como é possível avaliar a aprendizagem da turma.

Trabalho e juventudes

Esta seção propicia reflexões sobre o projeto de vida do estudante e o mundo do trabalho. Apresentada duas vezes nos volumes 1 e 2, e uma vez no volume 3, ela inclui atividades de investigação sobre possíveis carreiras, além da análise e produção de gêneros próprios do mundo do trabalho, como o currículo e o *e-mail* profissional.

Educação midiática

Apresentada duas vezes por volume, esta seção discute fenômenos e fatos relacionados às mídias contemporâneas e às tecnologias digitais. Nela, são propostas práticas que ajudam o jovem a desenvolver as habilidades necessárias para compreender o impacto da tecnologia na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, usar as ferramentas digitais com ética e responsabilidade.

No radar

Esta seção busca ajudar o estudante a se preparar para avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. Ela começa com a resolução comentada de uma questão referente aos conteúdos da unidade. Em seguida, há outras questões para o jovem resolver sozinho, cada qual com a indicação da parte da unidade que ele pode retomar, caso queira revisar os conhecimentos ou aprofundar-se em algum tópico.

Na estante

Como explicado com mais detalhes no tópico **A composição do acervo pessoal do estudante**, esta seção pretende proporcionar ao estudante a experiência de ler textos literários no ritmo dele, segundo seus interesses e preferências. Inserida ao final de cada unidade, ela apresenta textos precedidos de uma contextualização e de *chaves de leitura* – algumas sugestões que podem ajudar o jovem a aproveitar melhor a experiência leitora.

#Para curtir

Este boxe apresenta dicas de livros, filmes, *sites*, museus virtuais e outras sugestões para enriquecer o repertório dos estudantes. Quando cabível, você encontrará neste Suplemento sugestões para desenvolver atividades complementares com os conteúdos desse boxe.

Diálogos

Este boxe apresenta poemas, pinturas, fotografias, práticas corporais e outras produções diversas que mantêm um diálogo intertextual com o texto ou tema em análise.

Zoom

Neste boxe, expõe-se a biografia dos autores e das autoras dos textos analisados. Também pode haver explicações sobre a escola literária em que a obra se insere ou outros detalhes importantes para o estudo.

Sugestões de avaliação

Propostas comprometidas com a **educação integral** de jovens se traduzem em situações de aprendizagem que lhes permitam, de maneira articulada e significativa, desenvolver conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, articulando dimensões cognitivas e socioemocionais. Para isso, é necessária uma mediação pedagógica que se comprometa, como indica a BNCC, com o "acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (Brasil, 2018, p. 14), de modo que os estudantes possam se reconhecer como protagonistas em relação ao próprio processo formativo.

Como parte desse processo, a avaliação precisa também ter esse olhar mais global sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, permitindo:

1. A equalização de responsabilidades no **contrato didático**,[2] de modo que os estudantes saibam claramente as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que cada situação de aprendizagem configura (que competências, que habilidades, que objetos de conhecimento) e qual é o papel que devem ter nela, com mobilização da corresponsabilidade e da colaboração.
2. O levantamento, a troca e a valorização dos **conhecimentos prévios** que trazem, suas representações e experiências, como relevantes para a construção do novo.
3. A clara negociação de **critérios** para a aferição das aprendizagens em processo, possibilitando que as intervenções docentes alimentem continuamente a autoavaliação.
4. A sistematização do que foi aprendido em **comparação com as expectativas iniciais**, para a definição de retomadas ou avanços.

Esse processo é fundamental para configurar a chamada **avaliação formativa** (Perrenoud, 1999), entendida como aquela que contribui para a *regulação* das aprendizagens, ou seja, para melhorar de forma contínua as aprendizagens em curso.

Dos diferentes procedimentos e estratégias avaliativas, a **observação intencional** – em sintonia com uma mediação docente cuidadosa, preocupada com cada estudante de modo particular, buscando garantir no coletivo oportunidade de inserção e participação ativa de todos – é essencial na configuração da avaliação na educação integral. Por meio da observação, o professor pode acompanhar as mais variadas situações de aprendizagem propostas nas aulas e produzir **registros reflexivos**, com observações de ordem mais geral, voltadas para o coletivo da turma, como sugerido nos capítulos, e de particularidades de seus estudantes.

Esses registros são fontes para o docente planejar suas ações, em função do contexto vivo de sua turma, e para configurar diferentes diálogos avaliativos,[3] que poderão se materializar em: anotações e/ou devolutivas escritas ou orais, com problematizações para que o estudante avance; ou escuta/leitura interessada em como cada estudante está significando seu desenvolvimento, com oportunidades de autoavaliação.

Para apoiar esse movimento, a obra propõe que sejam pactuadas com o estudante, desde a abertura da unidade, no boxe **Objetivos da unidade**, as expectativas de aprendizagem do percurso. Desse modo, os principais atores desse processo podem ter clareza do que está em foco: o professor, que pode avaliar em processo, observando as atividades e intervindo, considerando as habilidades em foco; o estudante, que pode acompanhar seu desenvolvimento, implicando-se nele com protagonismo e consciência do que está desenvolvendo.

Além do modelo formativo de avaliação, outros modelos possíveis e sugeridos pontualmente nesta obra são:

- a **avaliação diagnóstica**, que, como o nome sugere, é indicada quando se pretende diagnosticar o nível prévio de habilidades e conhecimentos dos estudantes, o que geralmente ocorre no início de um período letivo (ano ou semestre) ou de uma unidade de ensino; como ela não tem propósito classificatório, mas, sim, regulador das aprendizagens, alguns teóricos a consideram um desdobramento da avaliação formativa;
- a **avaliação somativa** é empregada ao fim de um período letivo predeterminado (por exemplo, um bimestre ou trimestre) ou ao fim de uma sequência didática, a fim de avaliar, de forma mais precisa, se os estudantes alcançaram os objetivos estipulados; seus principais instrumentos são provas tradicionais ou produções textuais;
- a **avaliação ipsativa** compara a produção de um mesmo estudante ao longo do tempo – nesta obra, ela é sugerida, por exemplo, para avaliar o progresso dos estudantes entre duas produções de áudio, a primeira, de uma *playlist* comentada, proposta no capítulo 5 do volume 1, e a segunda, de um *podcast* literário, no capítulo 6 do mesmo volume;
- a **avaliação comparativa**, que compara o desempenho dos estudantes em relação a parâmetros predefinidos; ela pode oferecer informações importantes para redirecionar o planejamento individual ou coletivo dos professores, mas, como não considera a situação individual dos estudantes, deve ser complementada por outros tipos de avaliação.

Um dos tipos de avaliação comparativa mais conhecidos e relevantes são as **avaliações externas** ou **avaliações em larga escala**, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Considerando a importância desse exame para o ingresso no Ensino Superior e em vários outros contextos educativos ou até profissionais, inserimos, nesta obra, a seção **No radar**. Como explicado no tópico **A estrutura da obra**, ela está presente ao final de cada unidade, apresentando a resolução comentada de uma questão do Enem ou dos vestibulares, além de um conjunto de questões das avaliações de larga escala para o estudante resolver por conta própria, com a indicação de quais conteúdos devem ser retomados em cada caso.

Sugestões de cronograma

A obra foi idealizada para ser desenvolvida em sequências de atividades (unidades). Em cada unidade, práticas dos diferentes eixos (leitura, escuta, produção oral, escrita ou multissemiótica; conhecimentos linguísticos e multissemióticos) são combinadas em uma estrutura que tem como eixo central a construção de conhecimentos (seções **Leitura e reflexão** e **Gramática e expressividade**) e as produções textuais

2 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 (1996), um contrato didático se funda no conjunto de regras e expectativas que professor e estudantes estabelecem em relação a seus papéis e ações, na condução das aprendizagens.

3 A respeito das interações docentes na avaliação formativa, ver Perrenoud (1999).

(seção **Produção**), culminando na proposição de um projeto final mais complexo, que mobiliza grande parte das aprendizagens da unidade e tem caráter de criação/intervenção, com protagonismo juvenil (**Práticas em ação**).

Sugere-se que, para manter esse contexto de sentido e a mobilização dos estudantes, as atividades da unidade sejam planejadas para serem desenvolvidas em sequência. Uma exceção fica por conta da seção **Gramática e expressividade**, que, conforme explicado no tópico **A análise linguística** deste Suplemento, pode ser conduzida em uma sequência à parte, conforme o planejamento do professor.

Dentro da flexibilização trazida pela BNCC e pela Lei nº 13.415, de 2017, o componente Língua Portuguesa participará da formação integral dos estudantes ao longo dos três anos, sendo possibilidades de organização do percurso trazido pela obra:

PLANEJAMENTO BIMESTRAL

1º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 1	Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1	Unidade 4 do volume 1
2º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 2	Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2	Unidade 4 do volume 2
3º ano			
1º bimestre	**2º bimestre**	**3º bimestre**	**4º bimestre**
Unidade 1 do volume 3	Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3	Unidade 4 do volume 3

PLANEJAMENTO TRIMESTRAL

1º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 1 Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1	Unidade 4 do volume 1
2º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 2 Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2	Unidade 4 do volume 2
3º ano		
1º trimestre	**2º trimestre**	**3º trimestre**
Unidade 1 do volume 3 Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3	Unidade 4 do volume 3

PLANEJAMENTO SEMESTRAL

1º ano	
1º semestre	**2º semestre**
Unidade 1 do volume 1 Unidade 2 do volume 1	Unidade 3 do volume 1 Unidade 4 do volume 1
2º ano	
3º semestre	**4º semestre**
Unidade 1 do volume 2 Unidade 2 do volume 2	Unidade 3 do volume 2 Unidade 4 do volume 2
3º ano	
5º semestre	**6º semestre**
Unidade 1 do volume 3 Unidade 2 do volume 3	Unidade 3 do volume 3 Unidade 4 do volume 3

Referências bibliográficas comentadas

ALMEIDA NETO, José R. M. de; PETRILLO, Regina P. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas. *In*: ALMEIDA NETO, José R. M. de; PETRILLO, Regina P.; MELLO, Cleyson de M. (org.). **Metodologias ativas**: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022.

Essa obra fornece detalhes sobre a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o rodízio por estações de aprendizagem e outras metodologias ativas.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

Ao trazer explicações detalhadas sobre os conceitos de sistema linguístico, uso e norma e sobre as várias concepções de gramática (universal, latente, explícita, teórica, descritiva e normativa), essa obra é um subsídio importante para o trabalho com análise linguística em geral, especialmente para a abordagem didática da variação linguística e da mudança linguística.

BANDEIRA, João. **Literatura**: do verso ao vídeo. Disponível em: https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420091014164600Literatura%20do%20verso%20ao%20video.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

No ensaio, o autor discute a historicidade e os critérios do que pode ou não ser literatura, contribuindo para a formação plural, culturalmente diversa, preconizada pela BNCC.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre 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/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

Nesse artigo você encontrará mais informações sobre as modalidades de leitura comentadas neste Suplemento (colaborativa, autônoma, de escolha pessoal etc.).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

Conhecida como "Constituição Cidadã", a Constituição Federal de 1988 forma a base sobre a qual se assentam muitos dos princípios seguidos na educação brasileira atualmente, desde a ideia de um currículo mínimo obrigatório (artigo 210) até a inclusão de estudantes com deficiência (artigo 208, inciso III) e o compromisso da escola com a formação para o trabalho (artigo 214, inciso IV). É, portanto, um importante documento de referência para o educador brasileiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

Fundamento desta publicação, a BNCC é um documento de referência para os currículos da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying***. Brasília, DF: MEC: SEB, [20--a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 28 out. 2024.

Nesse caderno interativo, você encontrará informações específicas sobre as competências socioemocionais mencionadas na página MP020 deste Suplemento.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: Dicei, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

Documento orientador concebido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para fundamentar o planejamento curricular e pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

Como parte do processo de textos e discussões que culminam na BNCC, essas orientações problematizam e discutem a noção de fruição literária, com apoio das abordagens da chamada Estética da Recepção e do Efeito. Nesse sentido, ajudam-nos a compreender a relevância do contato direto dos estudantes com os textos literários, no lugar da tradição de má escolarização da literatura, com "discursos sobre a literatura" sem a efetiva leitura.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília, DF: MEC: SEB, [20--b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em: 28 out. 2024.

Esse caderno de práticas interativo oferece explicações detalhadas sobre o que a Base Nacional Comum Curricular estabelece para o desenvolvimento da competência geral 5, referente ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais.

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

Essa obra pode ajudá-lo a compreender o conceito de contrato didático, do qual falamos no tópico **Sugestões de avaliação**.

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

O ensaio aborda a literatura como um direito, perspectiva assumida pela BNCC, que traz habilidades voltadas para as experiências leitoras e destaca o conhecimento diferenciado e humanizador que elas potencializam. No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as

manifestações artísticas em geral e, de forma particular e especial, com a arte literária, e de oferecer as condições para que o jovem possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coord. da trad. Angela M. S. Correa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

Essa obra resulta do trabalho de integrantes de dois laboratórios de pesquisa em análise do discurso brasileiros (um ligado à UFRJ e outro à UFMG), que traduziram e adaptaram originais de Patrick Charaudeau, um dos maiores especialistas em análise do discurso do mundo. Nesse processo de adaptação, alguns conceitos foram atualizados ou remodelados e os exemplos foram transpostos para a realidade brasileira. O resultado é um livro bastante útil para o professor brasileiro que atua na área de Linguagens e suas Tecnologias.

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

O livro é um marco no trabalho com a centralidade do texto, em práticas de linguagem, na perspectiva enunciativo-discursiva.

INSTITUTO REÚNA. **BNCC comentada para o Ensino Médio**. Disponível em: https://institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/. Acesso em: 9 out. 2024.

O *site* disponibiliza planilhas em que cada uma das habilidades (tanto as da área de Linguagens quanto as de Língua Portuguesa) são comentadas em detalhes, com sugestões de como trabalhá-las com os professores dos outros componentes. É necessário cadastrar-se no *site* para ter acesso aos documentos.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Escrita para os professores da Educação Básica, essa obra oferece um subsídio importante para conduzir atividades de leitura em sala de aula. Tomando como pressuposto "a concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos", as autoras esmiúçam conceitos como contexto, intertextualidade, conhecimentos prévios do leitor, estratégias de leitura e mecanismos de coesão.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018. *E-book*. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/216/225/653. Acesso em: 29 out. 2024.

Embora essa coletânea de artigos aborde principalmente a experiência de professores alfabetizadores, alguns capítulos podem ser úteis também ao professor do Ensino Médio. É o caso do capítulo introdutório, que conceitua a heterogeneidade e as diferentes formas pelas quais ela pode se manifestar no contexto escolar.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, René Michelle. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinar research and practice [Construindo uma taxonomia e nomenclatura de escrita colaborativa para melhorar a pesquisa e prática interdisciplinar]. **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772715_Building_a_Taxonomy_and_Nomenclature_of_Collaborative_Writing_to_Improve_Interdisciplinary_Research_and_Practice. Acesso em: 28 out. 2024.

Esse artigo oferece um subsídio importante para o professor conduzir e avaliar práticas de escrita colaborativas. Caso tenha dificuldades para ler o artigo em inglês, você pode procurar trabalhos brasileiros que o utilizem como bibliografia.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

Esse livro apresenta aos educadores brasileiros os últimos avanços no campo dos estudos das diferentes linguagens e mídias. Conceitos como multimídia, hipermídia e transmídia são didaticamente detalhados. Além disso, os autores abordam em capítulos independentes a linguagem das imagens estáticas (pintura/gravura, fotografia), das imagens em movimento ou dinâmicas (cinema, *vidding*), da música (modal, tonal e serial) e, por fim, a linguagem verbal e o texto escrito (manuscrito, impresso e digital).

SANTAELLA, Lúcia. **Estética & Semiótica**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

Essa obra oferece ao professor de Língua Portuguesa um importante subsídio para guiar os estudantes em análises semióticas, principalmente de fotografias, pinturas, filmes, vídeos e outras criações em que predominam as linguagens visuais. A autora aborda também a estética da remixagem, característica da cultura digital.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, [201-]. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento. Acesso em: 29 out. 2024.

Em 2014, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) lançou o **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Organizado pelas pesquisadoras Isabel Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria das Graças de Castro Bregunci, o glossário foi criado para oferecer subsídios teórico-conceituais aos professores da Educação Básica. No verbete "Letramento", você encontra definições atualizadas desse conceito e ainda pode aprender mais navegando pelos verbetes relacionados.

WING, Jeannette. Pensamento computacional. Trad. Cléverson Sebastião dos Anjos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 9, n. 2, 2016.

Essa é a tradução para a Língua Portuguesa de um artigo publicado em 2006 por Jeannette Wing, renomada cientista de dados que leciona na Universidade de Columbia. Wing é uma das proponentes do conceito *Data for Good* (Dados para o Bem), que defende o uso de dados de forma ética e justa. Com esse artigo de 2006, Wing deu início a um movimento que tem levado educadores do mundo todo a incorporar o pensamento computacional nos currículos escolares, em todas as etapas da Educação Básica. No texto, ela propõe que o pensamento computacional seja ensinado na escola junto com a leitura, a escrita e a Matemática.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ESPECÍFICAS

UNIDADE 1

LEITORES EM (INTER)AÇÃO

Objetivos da unidade

Esta primeira unidade do volume é também a primeira das seis unidades da obra que priorizam o campo artístico-literário. Nela, as práticas desse campo são articuladas às dos campos jornalístico-midiático e da vida pessoal.

Os principais objetivos da unidade são:

a) receber o estudante no campo artístico-literário, reconhecendo e valorizando a identidade leitora com a qual ele chega ao Ensino Médio;

b) estimular o autoconhecimento do estudante quanto a seus gostos, interesses e experiências com a leitura literária, o que favorecerá a competência geral 8 da BNCC;

c) configurar a sala de aula como comunidade leitora, por meio de rodas de leitura organizadas pelos próprios estudantes, que, nesse processo, exercitarão a cooperação e a empatia na escuta dos colegas, desenvolvendo, assim, a competência geral 9;

d) propor a produção de um perfil leitor digital, nos moldes dos utilizados por participantes de comunidades leitoras nas redes sociais, atividade que favorecerá as competências gerais 4 e 5 e a competência específica de Linguagens 7 (habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703);

e) apresentar e discutir um gênero característico do mundo do trabalho – o currículo –, de modo que o estudante possa se apresentar adequadamente no meio profissional e desenvolver, assim, a competência geral 6 e a competência específica de Linguagens 4 (habilidade EM13LGG402);

f) possibilitar que o estudante se aproprie de estratégias para resumir textos;

g) revisar noções básicas de morfologia e sintaxe construídas durante o Ensino Fundamental, o que favorece a competência específica de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG103);

h) propor a leitura de textos significativos da literatura brasileira (poema de Sérgio Vaz; trecho de romance de Jorge Amado e dos diários de Carolina Maria de Jesus) e das latino-americanas (trechos de cartas da escritora martinicana Françoise Ega), a fim de que o estudante aprecie esteticamente essas produções artísticas e (re)construa seus sentidos, desenvolvendo a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

i) promover a análise de um texto ensaístico e um artigo de opinião que discutem a noção de cânone literário, de maneira que o estudante se aproprie de conhecimentos sobre argumentação e se posicione diante das polêmicas, favorecendo a competência geral 7;

j) propor que o estudante atue de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de um comentário opinativo em ambientes digitais, o que promove as competências gerais 4, 5 e 7 e a competência específica de Linguagens 7 (habilidade EM13LGG701);

k) ampliar a análise da obra de escritoras **afro-diaspóricas** (Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega) com uma discussão sobre racismo estrutural e a produção de tiras que combatam preconceitos e valorizem a diversidade, propiciando a aquisição das competências específicas de Linguagens 2 e 3 (habilidades EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301 e EM13LGG302);

l) engajar a turma no planejamento e na execução de uma ação com o objetivo de ampliar o acesso à literatura na comunidade escolar, de modo que se desenvolva a competência geral 10.

Competências gerais: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20.

afro-diaspóricas: relacionadas à **diáspora africana** – a dispersão dos africanos pelo mundo em razão do tráfico transatlântico ocorrido entre os séculos XVI e XIX; o termo refere-se tanto a aspectos negativos dessa dispersão (violência, torturas, racismo) como aos positivos, o que inclui as contribuições e as construções sociais feitas pelos povos africanos em outros continentes, por meio de suas culturas, sabedorias e religiões.

EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP33, EM13LP35, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Justificativas

Os objetivos escolhidos para esta unidade fundamentam-se em uma proposta de ensino de literatura que a concebe como uma **prática social**. Nesse sentido, desenhou-se uma sequência didática que busca, acima de tudo, constituir uma **comunidade de leitores** na sala de aula. Isso implica envolver os estudantes em diferentes práticas sociais que, fora da escola, fazem parte da cultura literária – compartilhar leituras com amigos, falar de interesses e preferências, apresentar-se a uma comunidade *on-line* de leitores por meio de um perfil leitor digital, posicionar-se diante de polêmicas do mundo literário e, por fim, planejar e executar ações para que mais pessoas tenham acesso à literatura.

Em relação à opção por articular, nesta unidade, as práticas do campo artístico-literário com o campo da vida pessoal, a justificativa está no fato de que, segundo a BNCC, a construção de projetos de vida não envolve apenas decisões em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de práticas culturais, experiências estéticas e participação social. Quanto ao outro campo escolhido para a articulação – o jornalístico-midiático –, a justificativa envolve o importante papel que a imprensa e a mídia em geral desempenham no debate público sobre literatura, o que envolve desde perfis de escritores e reportagens sobre leitura (seção **Leitura e reflexão I** do capítulo 1) até artigos de opinião e comentários opinativos que discutem polêmicas do mundo literário (seções **Leitura e reflexão II** e **Produção** do capítulo 2).

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 16-17)

Como explicado na Parte Geral deste Suplemento (ver item **Principais seções e seus objetivos**), as questões sugeridas em **Ponto de partida** são concebidas para uma discussão oral e coletiva. Nesta abertura, apresentamos uma fotografia feita no âmbito do Projeto BiblioArte Lab, que explora novas possibilidades tecnológicas de leitura, de produção e de participação social para a formação do leitor. O Projeto BiblioArte Lab é desenvolvido pela Casa da Árvore, uma organização não governamental de Poços de Caldas (MG), e você pode saber mais sobre ele acessando o *site* https://www.bibliolab.com.br/biblioartelab (acesso em: 2 out. 2024).

A questão 1 serve de guia para a leitura da imagem. Para discutir o item **c**, provavelmente será necessário apresentar aos estudantes os conceitos de enquadramento, plano e ângulo. Leia as definições a seguir.

Enquadramento, plano e ângulo

O **enquadramento** depende de três elementos: o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo.

O **plano** se refere à distância entre a câmera e a pessoa ou o objeto que está sendo filmado ou fotografado. Pode ser um plano aberto, quando a câmera está distante e o objeto ocupa uma parte pequena do cenário; pode ser um plano médio, se a câmera está a uma distância média do objeto; ou pode ser um plano fechado ou de *close-up*, quando a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o enquadramento, sem deixar grandes espaços à sua volta.

Em relação à **altura do ângulo**, são três posições fundamentais: a) normal, quando a câmera está no nível dos olhos da pessoa que está sendo filmada ou fotografada; b) *plongée* (palavra francesa que significa "mergulho"), quando a câmera está acima do nível dos olhos da pessoa, voltada para baixo; c) *contra-plongée,* quando a câmera está abaixo do nível dos olhos da pessoa, voltada para cima.

Em relação ao **lado do ângulo**, são quatro posições fundamentais: a) frontal, quando a câmera está em linha reta com o nariz da pessoa filmada ou fotografada; b) três quartos, quando a câmera forma um ângulo de aproximadamente 45 graus com o nariz da pessoa; c) perfil, quando a câmera forma um ângulo de aproximadamente 90 graus com o nariz da pessoa; d) de nuca, quando a câmera está em linha reta com a nuca da pessoa.

Fonte: ENQUADRAMENTOS: planos e ângulos. **Primeiro filme**. Disponível em: https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/, [*s. l.*], [201-]. Acesso em: 2 out. 2024.

Na questão 2, é apresentado um fragmento de um dos livros do escritor paulista Ferréz. Chame a atenção para os bairros da periferia da cidade de São Paulo citados no fragmento e para as palavras *quebrada* e *vielas*, que ajudam a marcar a identidade cultural dessas regiões. Ajude os estudantes a reconhecer esses lugares como áreas periféricas, em geral marcadas pela pouca presença do Estado, e crie conexões com espaços semelhantes que a turma conheça em sua realidade.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Estratégias para inclusão de estudantes com deficiências

Caso haja estudante(s) com deficiência visual na turma, uma atividade interessante é solicitar a um estudante vidente que descreva a fotografia ao colega com deficiência visual. Quando discutirem a questão 1, o estudante vidente também pode descrever ao colega exemplos ilustrativos dos diferentes tipos de plano e ângulo. Tais exemplos podem ser obtidos no *site* citado como fonte no boxe **Enquadramento, plano e ângulo** ou mediante buscas por palavras-chave na internet. Se o livro digital estiver disponível, oriente o(s) estudante(s) com deficiência visual a acessar a audiodescrição da fotografia por lá.

Ponto de partida (p. 17)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14.

Sugestões de respostas (p. 17)

1. a. Há um conjunto de jovens em uma biblioteca segurando livros e dispositivos como *tablet*, *smartphone*, câmera fotográfica.

1. b. Criou-se o efeito de que as pessoas parecem estar olhando para o observador da fotografia.

1. c. (EM13LP01, EM13LP14) Resposta pessoal. Professor, em diálogo com as relações estabelecidas pelos estudantes, promova a análise do enquadramento em plano fechado, com aproximação aos rostos; do ângulo normal, com a câmera à altura dos olhos, e frontal, com a câmera em linha reta com o nariz das pessoas fotografadas; e da composição da cena: a disposição dos jovens no espaço, o uso de objetos cênicos (livros, *tablet*, *smartphone*, câmera) sobrepostos às bocas, sugerindo que eles medeiam as falas dos jovens. Destaque como essas escolhas são intencionais e criam efeitos de sentidos coerentes com o propósito de divulgar o que eles realizam no projeto: usar as tecnologias para influenciar outros leitores, o que metaforicamente acontece ao nos conectarmos com eles pela apreciação da fotografia.

2. a. (EM13LP06) Professor, valorizando as relações e interpretações feitas pelos estudantes e em diálogo com elas, destaque que a arma, metaforicamente, é um símbolo de luta e defesa. Assim, ao comparar a palavra à arma, o escritor traz implicitamente a avaliação de que a literatura é uma forma de resistência, especialmente diante de situações difíceis como as normalmente enfrentadas por pessoas que moram em regiões com pouca presença do Estado, como são as periferias.

2. b. Resposta pessoal. Professor, procure acolher e valorizar as opiniões e experiências trazidas pela turma, provocando reflexão sobre quais pontos são afins, complementares ou divergentes. Se necessário, explique que sarau é um evento cultural em que os participantes declamam poemas, fazem leituras dramáticas de contos e romances, tocam instrumentos musicais ou se envolvem em outras apresentações artístico-literárias.

Capítulo 1 Nossos perfis leitores (p. 18)

Este capítulo se inicia com a leitura de dois textos representantes de um gênero jornalístico relativamente próximo do cotidiano dos estudantes – a reportagem. O objetivo dessas leituras, apresentadas na seção **Leitura e reflexão I**, é promover o reconhecimento da literatura como uma prática cognitiva e social, que exige uma aprendizagem específica (como evidencia a segunda reportagem) e que pode ter efeitos importantes na vida de indivíduos e comunidades (como mostra o primeiro texto).

Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, desenvolve-se uma prática essencial da sequência didática – as rodas de leitura organizadas e mediadas pelos próprios estudantes, sob sua coordenação. Esse será um momento privilegiado para alcançar os objetivos **a**, **b** e **c**, elencados no tópico **Objetivos da unidade** (página MP036).

Na seção **Leitura e reflexão II**, a concepção da literatura como prática social continua sendo trabalhada, dessa vez pela leitura de textos literários que falam sobre a própria literatura. O primeiro é um fragmento do romance **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, e o segundo é um poema metalinguístico de Sérgio Vaz, cuja biografia e experiências os estudantes já exploraram na primeira seção de leitura.

Nessa seção, inicia-se também o trabalho com a leitura literária como atividade pedagógica. Após a leitura do fragmento do romance e do poema, propõe-se um conjunto de atividades que buscam estimular os estudantes a reconhecer as escolhas linguísticas feitas pelos autores e os efeitos de sentido que elas produzem, além das visões de mundo que cada texto veicula.

Continua-se o trabalho com a produção de um perfil leitor digital (seção **Produção**) na qual os estudantes poderão usar os resultados do questionário de autoconhecimento ao qual responderam na seção

Aprendendo com autonomia. O objetivo é criar um texto digital e multissemiótico pelo qual vão poder se apresentar em comunidades *on-line* de leitores – estejam elas restritas à própria turma ou à comunidade escolar, ou sejam mais abrangentes, com um alcance mais amplo.

Por fim, encerrando o capítulo, na seção **Trabalho e juventudes**, os estudantes apropriam-se de conhecimentos para se apresentar em outro contexto – o da busca de um emprego – por meio da análise, discussão e produção de um currículo.

Leitura e reflexão I: Retratos da leitura no Brasil (p. 18)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP02, EM13LP04, EM13LP50.

Nesta seção, são apresentados recortes de duas reportagens: a primeira sobre a trajetória pessoal e profissional do poeta e ativista cultural Sérgio Vaz (**texto 1**) e a segunda sobre hábitos de leitura no Brasil (**texto 2**).

A segunda reportagem favorece a abordagem dos **ODS 4** (Educação de qualidade) e **10** (Redução das desigualdades), pois aborda diretamente a relação entre a educação de qualidade e a formação de leitores autônomos, com boa compreensão do que leem.

Antes da leitura dos textos, sugerimos que promova uma conversa de **acionamento dos conhecimentos prévios** da turma sobre o gênero **reportagem**. Relembre como as entrevistas alimentam a produção da reportagem, com coleta de falas que depois são retextualizadas, bem como que essas falas podem ser marcadas no texto com uso de aspas, fonte diferenciada ou travessão.

Promova a análise do **contexto de produção** dos textos, relacionando títulos, veículos em que circularam e datas. Verifique o que os estudantes sabem sobre o portal noticioso UOL e se reconhecem a pertinência de uma reportagem com temática cultural em uma das seções desse portal.

Em seguida, verifique se deduzem, pela referência da segunda reportagem, que ela foi publicada no *site* de um jornal regional (Diário do Litoral, da cidade de Santos, em São Paulo).

Para a leitura propriamente dita, pode ser interessante a realização na modalidade em voz alta, pedindo apoio de estudantes que queiram fazer as vozes presentes na reportagem: no **texto 1**, a de Sérgio Vaz e a do jornalista Lucas Veloso; no **texto 2**, a da especialista Zoara Failla e a da jornalista Gladys Magalhães.

Após a leitura, oriente os estudantes a se organizarem em duplas e discutirem as questões propostas, anotando suas conclusões no caderno. Reserve um tempo no final da aula (ou na aula seguinte) para a socialização das conclusões. Nesse momento, mobilize a participação das diferentes duplas para que a verificação das respostas se constitua em um processo de diálogo.

Trabalhando com diferentes culturas juvenis

Na reportagem-perfil sobre Sérgio Vaz (**texto 1**), o escritor recorda sua juventude na periferia da Grande São Paulo e conta como se sentia "estranho" e, ao mesmo tempo, "um sonhador" por cultivar o hábito da leitura literária – o que, pelo que se depreende do texto, era algo incomum naquele espaço. A experiência de Vaz está estreitamente ligada a uma cultura juvenil das periferias das grandes cidades brasileiras, principalmente as de São Paulo ou da região Sudeste.

Se seus estudantes pertencem a essa cultura juvenil ou a outras próximas dela, a identificação com o relato de Vaz poderá ser mais imediata. Contudo, se eles pertencem a outras culturas juvenis (rurais ou não periféricas, por exemplo), é importante promover o reconhecimento das experiências do outro e buscar a identificação dos estudantes por outras vias.

Dois aspectos são relevantes nesse sentido. O primeiro é o **uso da língua**. Chame a atenção da turma para certas palavras e expressões empregadas por Sérgio Vaz, como *tá ligado*, *coisa de bacana*, *mano*, *quebrada*, *não virava*. Apoie-os no reconhecimento de que esses são termos coloquiais ou gírias comuns na região onde Vaz cresceu, mora e atua e, portanto, fazem parte da identidade cultural dos moradores.

Tais usos linguísticos possivelmente são mais frequentes entre os jovens, mas estão presentes nos falares de muitos habitantes – como o escritor que, apesar de pertencer a outra geração, continua em convívio com a juventude em razão de suas atividades à frente da Cooperifa. Você pode perguntar à turma se esses termos são comuns entre os adolescentes e jovens em sua região e, se não forem, quais seriam os equivalentes.

O segundo aspecto a ser considerado é a noção de **território**. Como explicam Reis e Sales, as culturas juvenis demarcam territórios dentro das cidades:

> Ao serem apropriados por certos grupos sociais, espaços como um bar, uma praça, uma quadra esportiva, uma feira, um campo de futebol e outros variados espaços passam a ter significados para esses sujeitos, que os convertem em seu território. [...] É comum que gru-

pos que se identificam com determinado estilo cultural elejam um determinado espaço da cidade para se reunir periodicamente, por exemplo.

REIS, Juliana Batista dos; SALES, Shirlei Rezende. **Juventudes**: culturas juvenis e cibercultura. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. *E-book*. p. 18.

O espaço onde se instalou a Cooperifa (um bar em Taboão da Serra) é, certamente, um desses territórios apropriados simbolicamente por um grupo que se identifica com certo estilo cultural. Pergunte aos estudantes se há espaços assim em sua cidade, se costumam frequentá-los e qual "tribo" predomina em cada local.

Se quiser, você também pode antecipar a discussão que será travada ao longo da sequência didática sobre os *territórios virtuais* – espaços juvenis de produção cultural na internet nos quais os jovens podem se expressar e compartilhar suas experiências também por meio de linguagens digitais e audiovisuais.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

As leituras dessa seção e da seção **Leitura e reflexão II** podem ser utilizadas como **avaliação diagnóstica** de sua turma. O objetivo será avaliar em que medida os estudantes desenvolveram no Ensino Fundamental a habilidade de identificar, em reportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem (**EF69LP03**).

Sugerimos a você que estabeleça critérios para essa avaliação e os organize em um quadro, de modo que possa preenchê-lo ao exercer a **observação intencional** dos estudantes enquanto trabalham e, depois, socializam suas respostas. As respostas das questões 1, 4 e 5 são especialmente propícias para essa observação; porém, caso prefira, você pode propor questões adicionais e mais específicas para sua turma.

Sugestão de modelo para registro de observação intencional com fins de avaliação diagnóstica

Critérios	Ana	Maria	Bruno	Paula	João
1. É capaz de identificar a temática e a abordagem da reportagem-perfil sobre Sérgio Vaz (leitura literária em um espaço onde ela não é comum) e, assim, responde satisfatoriamente à questão 1.	+	+ –	–	+	+ –
2. É capaz de relacionar a experiência de Sérgio Vaz aos dados da reportagem sobre leitura no Brasil e, dessa forma, responde satisfatoriamente à questão 4.	+	+ –	–	+	+ –
3. É capaz de apoiar-se em dados da reportagem sobre leitura no Brasil e em seus conhecimentos de mundo para explicar a relação entre educação de qualidade e leitura literária, respondendo satisfatoriamente à questão 5.	+ –	+ –	+ –	+	–

Legenda

Domina	+	Não domina	–	Em processo	+ –

Fonte: Elaborado para fins didáticos com base em: SUHR, Inge Renate Fröse. **Avaliação de aprendizagem**: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*.

Caso detecte que a habilidade **EF69LP03** não foi suficientemente desenvolvida pela turma em geral, você pode incluir em seu planejamento leituras adicionais de textos jornalísticos, com foco na identificação dos temas e abordagens. Se essas defasagens forem identificadas em relação a estudantes específicos, o trabalho de recomposição ou recuperação das aprendizagens pode ser inserido em seu planejamento para atender a essas necessidades individuais. Em ambos os casos, é possível utilizar o contraturno, momentos extraclasse ou momentos reservados para isso no horário escolar.

Sugestões de respostas (p. 20)

1. Sugestão: Sérgio Vaz relata ter passado a infância em uma região periférica e carente que, na época, era violenta, sem opções de diversão além do futebol. Nesse cenário, talvez ele considere que a leitura o "resgatou", porque lhe deu mais oportunidades, abriu novos horizontes, tornando possível que ele conquistasse a realização pessoal e profissional.
2. Sugestão: É possível que o poeta tenha se identificado com Dom Quixote, que, apesar de seus delírios, possuía uma essência nobre e generosa. Ou talvez ele tenha concluído que, se a leitura permitia ter acesso a personagens e histórias tão interessantes quanto as dessa obra clássica, não poderia haver nada de errado nisso.
3. (EM13LP50) Antes da leitura dessa obra, Sérgio Vaz achava que poesia era "coisa de bacana", escrita por e para intelectuais. Mas, após ler **Quarto de despejo**, ele viu que era possível a um autor periférico falar de sua realidade e usar um estilo de escrita particular, que refletia as variedades linguísticas de sua comunidade – como diz Vaz, Carolina falava "do jeito dela", "do jeito que a quebrada fala". Por isso, ele decidiu que seria poeta para se expressar desse modo também.
4. (EM13LP04) Essa experiência não é comum na realidade brasileira, porque, de acordo com a pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, "70% das famílias não são leitoras e não têm livros em casa".
5. (EM13LP02) Um dos motivos é explicitado no depoimento de Zoara: quase 50% dos entrevistados que não leem livros alegam ter dificuldades para compreender o que leem. Uma educação de qualidade proporcionaria a essas pessoas maior capacidade de compreensão leitora. Outro motivo também é trazido pela especialista: as bibliotecas escolares são espaços de encontro entre crianças e jovens e a literatura, ainda mais quando as famílias não têm livros em casa; contudo, 60% das escolas brasileiras não têm biblioteca escolar. Por fim, também é possível argumentar que a leitura literária exige o domínio de estratégias de leitura específicas, geralmente desenvolvidas no ambiente escolar.

Aprendendo com autonomia: Rodas de leitura (p. 21)

De olho na BNCC

A proposta dessa seção demanda que os estudantes façam curadoria de informação ao selecionar textos literários para apresentar aos colegas e, por isso, promove a habilidade **EM13LP11**. Além disso, ao propor que eles escolham obras literárias de seu interesse e compartilhem suas percepções sobre elas, em um evento desenhado especialmente para esse fim, formando um clube ou grupo de leitura, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades **EM13LP20**, **EM13LP46**, **EM13LP47** e **EM13LP51**. Por fim, a habilidade **EM13LP07** é desenvolvida pelo estímulo para que utilizem modalizadores na expressão de suas apreciações diante das obras comentadas (ver tópico **Preparação individual ou em dupla**, no Livro do Estudante).

A **roda de leitura** é uma das práticas do letramento literário mais interessantes para a formação de leitores no contexto escolar. De acordo com o Glossário do Ceale, da UFMG:

> Trata-se de uma forma de leitura compartilhada. Determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem; pode-se fazer uma leitura dramatizada ou ainda usar outras estratégias de vivenciar o texto, todas são atividades pertinentes nessa roda de leitura. Quando se fala em leitura dramatizada, deve-se pensar na leitura expressiva: o leitor destaca determinadas partes do texto explorando a entonação, com o uso de recursos como a mudança de voz, conforme o personagem, a ênfase em interjeições, gestos e expressões corporais e faciais.
>
> Em uma *roda de leitura* são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida. Geralmente a obra a ser lida na roda é escolhida pelo mediador ou pelos próprios participantes, por meio de votação. Também pode ser previamente combinado com os participantes se haverá ou não interrupção da leitura do texto, para comentários e apreciações.
>
> CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de leitura. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, [201-]. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura. Acesso em: 3 out. 2024.

No contexto da formação integral de jovens leitores, no Ensino Médio, a roda de leitura permite desenvolver simultaneamente várias das chamadas **dimensões socioemocionais**, em articulação com as habilidades específicas para a participação em uma situação de leitura oral com o público, para a fruição do texto. Dentre essas dimensões, é fundamental trabalhar previamente com os estudantes: a **empatia**, de modo que todos, independentemente de suas relações anteriores com a leitura, sintam-se mobilizados e engajados a ocupar seu tempo e espaço como leitor protagonista, porque sabem que serão acolhidos e escutados com interesse; a **responsabilidade** compartilhada, de modo que o planejamento, o preparo e a realização do evento contem com a atuação de todos; e a **criatividade**, com o uso intencional de recursos da oralidade, na busca pessoal de aprimoramento da criação pela leitura.

É importante que você envolva os estudantes em todas as etapas de planejamento e na construção coletiva de crité-

rios, de modo que eles exerçam a autoria desde a concepção até a realização da roda.

Seria altamente interessante que você, professor, oferecesse uma experiência modelar de roda de leitura, colocando-se no papel de participante, justificando sua escolha e fazendo uma leitura bem expressiva do texto literário escolhido. Como sugestão, o romance **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, pode ser um título mobilizador. Sugerimos o trecho "O trapiche".

Meu perfil leitor – primeiras reflexões (p. 22)

O preenchimento do questionário é um momento de reflexão individual. Avalie, conforme o contexto em que atua, se poderia ser realizado como atividade extraclasse. Se possível, você pode oferecer esse questionário no formato *on-line*, usando ferramentas próprias para isso, como, por exemplo, o Google Formulários (disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/; acesso em: 3 out. 2024). Nesse caso, seria viável gerar gráficos que poderiam ser lidos como perfil da turma.

Seria importante tratar o dado de maneira geral, sem expor as particularidades de cada estudante, e em uma perspectiva construtiva; assim, caso o perfil predominante seja de poucas relações com a literatura, por exemplo, esse deve ser um mote de como eles poderão, em conjunto, modificar a situação constatada com as atividades no campo artístico-literário. Apoie a turma na significação da atividade, promovendo um processo de autoconhecimento com possibilidades de articulação com o projeto de vida.

Leitura e reflexão II: A leitura na literatura (p. 26)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP02, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49.

Essa seção traz textos literários de diferentes gêneros e temporalidades – um trecho do romance **Capitães da Areia** (1937), de Jorge Amado, e um poema de Sérgio Vaz (primeira publicação em 2007) –, favorecendo a ampliação do repertório de experiências de leitura, com crescente domínio dos gêneros literários e suas formas, autores, temáticas e estilos (**EM13LP49**). Em comum, os textos expressam/colocam em questão a experiência com a literatura.

Em sala de aula, promova uma breve roda de conversa em que os estudantes observem rapidamente os textos (título, autor, formato) e contem o que trazem de conhecimentos prévios sobre os gêneros e autores, incentivando-os a retomarem as reflexões da seção **Leitura e reflexão I** e seus questionários de perfil leitor. Dê especial atenção ao gênero romance, que é comumente confundido com a ideia de "história de amor"; se assim for, problematize, apoiando a compreensão da turma. Seria interessante que você trouxesse para esse momento vários títulos de romance, de seu acervo pessoal ou do escolar, para exemplificar as possibilidades temáticas e estilísticas que se encaixam no gênero. Garanta também a compreensão de que são narrativas mais desenvolvidas em termos de quantidade de páginas, em comparação ao conto, que é uma narrativa breve, desenvolvida em textos curtos.

Combine com os estudantes quando deverão realizar as leituras, como atividade extraclasse. A estratégia de que leiam individualmente os textos em tempo livre tanto qualifica o tempo para as trocas na atividade colaborativa (**Questões para a discussão do grupo**), operacionalizando princípios da sala de aula invertida, como ajuda o estudante a descobrir tempo para a leitura em seu cotidiano.

Refletindo sobre a prática docente

Fique atento à reação da turma quanto a essa primeira proposta de leitura em momentos extraclasse. Com antecedência, elabore estratégias para assegurar o cumprimento dos combinados (você pode, por exemplo, lembrar os estudantes da tarefa na véspera da aula ou alguns dias antes, seja pessoalmente, seja por vias eletrônicas) e para engajar nas atividades de análise aqueles que, por algum motivo, não puderam preparar-se adequadamente.

Caso verifique que grande quantidade de estudantes não cumpriu com o combinado, a ponto de prejudicar o andamento da aula, pode ser necessário repensar a abordagem à leitura. Busque identificar o que está impedindo a turma de engajar-se na tarefa (baixa compreensão leitora, pouco tempo livre disponível, desestímulo, entre outras possibilidades) e o que poderia ser feito para conquistar sua adesão às propostas. Se possível, registre suas observações por escrito para recuperá-las em momentos posteriores desta ou de outras sequências didáticas.

Questões para a discussão do grupo (p. 27)

A atividade busca promover a colaboração entre os estudantes, bem como desenvolver habilidades de análise e contextualização, retomando e ampliando as significações iniciais do texto. Para que isso ocorra, é importante apoiá-los para que vivenciem as trocas da forma mais produtiva possível.

É provável que, nas primeiras interações, aspectos como gestão do tempo, foco, qualidade da interação tenham que ser trabalhados. Quanto mais atividades interativas e colaborativas vivenciarem, falando sobre seus processos, mais desenvolverão a cultura da cooperação.

As questões propostas também trazem níveis de desafios diferenciados. Por isso, é importante que você incentive os grupos a pensarem nas soluções, enfatizando que, caso tenham necessidade, podem trocar hipóteses com outros grupos de trabalho.

Procure circular no momento da atividade, acompanhando o processo de cada grupo e, se preciso, faça problematizações que contribuam para chamar a atenção para algum aspecto que não tenham percebido. Ao término, você pode pedir aos grupos que indiquem em que questões gostariam de fazer uma fala de socialização, seja porque estão em dúvida e querem ouvir outros, seja porque consideram interessante compartilhar o que aprenderam. Nesse momento, aproveite para trazer acréscimos e aprofundamentos.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Dando continuidade à **avaliação diagnóstica** da turma, que, conforme nossa sugestão, terá sido iniciada na seção **Leitura e reflexão I**, você pode avaliar nessa seção em que medida os estudantes desenvolveram, no Ensino Fundamental, as habilidades de:

- inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários (**EF69LP44**);
- analisar, em textos narrativos ficcionais, a escolha lexical para a caracterização dos personagens (**EF69LP47**);
- interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de figuras de linguagem e outros recursos expressivos (**EF69LP48**).

Para tanto, você pode retomar o quadro para registro de observações que começou a desenvolver na seção **Leitura e reflexão I** e inserir nele critérios que reflitam a avaliação dessas habilidades. Caso identifique déficits de aprendizagem, busque saná-los por meio de uma revisão dos elementos da narrativa, das principais figuras de linguagem e de estratégias de leitura do gênero **poema**.

Sugestões de respostas (p. 27)

1. (EM13LP46) Resposta pessoal.

2. Eles não tinham acesso à educação, sendo pouco ou nada alfabetizados ("João José era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio."). Também viviam em condições precárias, junto aos ratos. Além disso, para escapar da miséria, eles furtavam objetos e os vendiam. Esse fato pode ser inferido porque o narrador diz que João José furtava livros de histórias, mas nunca os vendia – deduz-se, então, que, normalmente, o fruto dos roubos era vendido.

3. Espera-se que os estudantes infiram que o Professor escolhia narrativas de aventuras, como se pode depreender pelo seguinte trecho: "contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo".

4. Como o narrador diz que o Professor talvez fosse "o único que tivesse uma certa consciência do heroico das suas vidas", depreende-se que ele escolhia histórias com as quais os meninos pudessem se identificar – o que de fato ocorria, já que eles ficavam totalmente envolvidos pelas narrativas do colega.

5. a. (EM13LP06) Os adjetivos sublinhados apresentam características contrastantes do personagem: embora a aparência física dele fosse frágil (era "franzino, magro e triste"), ele era respeitado entre os Capitães da Areia devido ao seu talento como contador de histórias.

5. b. (EM13LP02) A locução conjuntiva **se bem** expressa sentido de concessão, ou seja, ela introduz um fato contrário ao fato expresso anteriormente, mas incapaz de impedi-lo por completo. Pode ser substituída, portanto, por outras conjunções e locuções conjuntivas que expressam concessão, como **ainda que**, **embora**, **mesmo que**.

6. O poema é metalinguístico porque se vale da linguagem da poesia para tentar defini-la.

7. (EM13LP06) **Bomba** como arma e **bomba** como doce de padaria.

8. Resposta pessoal. Professor, caso haja a possibilidade de acessar a internet em sala de aula, dê alguns minutos para que os grupos pesquisem a metonímia. Essa é uma boa oportunidade para você avaliar *in loco* a habilidade deles na busca e seleção de informações. Chame a atenção da turma para a confiabilidade das fontes e, se quiser, dê algumas sugestões de *sites*. Caso não seja possível promover a pesquisa em sala de aula, peça aos estudantes que procurem o termo em um dicionário impresso ou ofereça uma definição.

Metonímia é uma figura de linguagem que consiste no uso de uma palavra ou expressão no lugar de outra por haver entre elas uma relação de coexistência ou implicação mútua. É possível, por exemplo, construir uma metonímia usando uma palavra que designa a parte no lugar daquela que designa o todo (*A lavoura de cana exige muitos braços = muitos trabalhadores*); ou uma palavra que designa o todo no lugar de outra que designa a parte (*Brasil vence Argentina = A seleção do Brasil vence a seleção da Argentina*); o recipiente no lugar do conteúdo (*Já comi dois pratos = o conteúdo dos pratos*) etc.

9. (EM13LP06) Açúcar é um ingrediente usado para fazer bomba como doce, assim como a pólvora é usada para a fabricação de bomba como arma. Desse modo, são exploradas relações de contiguidade, usando partes (açúcar/pólvora) para falar do todo (bomba).

10. Resposta pessoal. Em diálogo com as contribuições dos estudantes, destaque que, pela exploração da polissemia de uma palavra, o poema sugere como o leitor participa da definição dos sentidos do que pode ser a poesia.

11. a. São duas as passagens que falam sobre o efeito transformador provocado pela literatura nos meninos. Primeiro, este trecho: "[...] contava aos outros histórias de aventureiros, [...] histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo."; e depois, mais explicitamente, o trecho final: "contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia".

11. b. Resposta pessoal. Sugestão: Ao dizer que a poesia pode ser um doce ou uma bomba, o eu lírico sugere que ela pode causar diferentes impactos no leitor, deixando-o sensibilizado, comovido ou mesmo indignado ao refletir sobre, por exemplo, uma mazela social exposta no poema. Em todos esses casos, ele terá sido profundamente tocado pelas "verdades dadas pela poesia".

Produção: Um perfil leitor digital (p. 29)

De olho na BNCC

Essa seção propõe que os estudantes empreguem *softwares* de edição de vídeos e/ou ferramentas digitais para se apresentar por meio de um texto multissemiótico, com a finalidade específica de compartilhar seus gostos e interesses e participar de comunidades leitoras *on-line*. Dessa forma, propicia o desenvolvimento das habilidades **EM13LP15**, **EM13LP18**, **EM13LP19** e **EM13LP20**. Como há, ainda, a preocupação em considerar as condições de produção e circulação dos textos e o uso intencional de imagens (estáticas ou em movimento), desenvolvem-se também as habilidades **EM13LP01** e **EM13LP14**.

A proposta de produção de um perfil leitor digital oferece duas opções aos estudantes: eles podem criar um perfil baseado fundamentalmente em imagens estáticas (embora também possa conter vídeos) ou um perfil totalmente expresso por meio de um vídeo. Cada um desses formatos tem afinidades com diferentes redes sociais que, em geral, constituem aqueles **territórios virtuais** onde os jovens formam comunidades de produção cultural e trocas de experiências (releia o boxe **Trabalhando com diferentes culturas juvenis**, na página MP039 deste Suplemento).

Embora a produção final seja individual, conforme as necessidades da turma, você pode permitir o desenvolvimento das primeiras etapas em duplas ou pequenos grupos.

TRABALHO E JUVENTUDES Apresentando-se no mundo do trabalho (p. 32)

Cumprindo com a determinação da BNCC de incorporar ao currículo e às propostas pedagógicas a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais, apresentamos nesta seção, de forma contextualizada e integrada ao percurso formativo do capítulo, a análise e a produção do gênero **currículo**. As atividades favorecem, portanto, a macroárea temática da Economia, especificamente o tema do Trabalho.

Sugerimos organizar a turma em duplas para que o texto jornalístico apresentado seja lido silenciosamente, em sala de aula.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de o texto apresentar uma linguagem mais informal, visto que se dirige a um público jovem. Há, por exemplo, a mistura de pronomes de tratamento que geralmente concordam com a 3ª pessoa (**você**) e de pronomes oblíquos da segunda pessoa (**te**) – mistura essa que, por contrariar as regras da norma-padrão, normalmente é evitada em textos jornalísticos mais formais.

Sugestões de respostas

1. a. Possibilidades: O objetivo do currículo está bem redigido, pois segue as orientações do texto jornalístico lido: o autor deixa claro que se trata de seu primeiro emprego, mas mostra que quer aprender e como pode contribuir com a empresa. Também fala de suas habilidades (organização e capacidade de trabalhar em equipe). Outro ponto positivo que pode ser citado é o fato de o estudante ter listado cursos complementares (ainda que somente um deles seja realmente adequado à vaga) e sua experiência como vendedor voluntário.

1. b. Espera-se que os estudantes reconheçam que há uma grande falha de organização nesse currículo: em vez de colocar suas informações pessoais em destaque, no topo do texto, o autor colocou sua idade e a cidade onde mora no final do currículo, no tópico "Outras informações", o que dificulta a tarefa do recrutador que tem de identificar rapidamente os candidatos. Além disso, ele não informou um número de telefone para contato, deixando ao potencial empregador apenas o *e-mail*.

2. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam que o curso complementar sobre artesanato em papelão não está tão relacionado a uma vaga na área de vendas, por isso poderia ser eliminado.

3. Respostas pessoais.

4. Respostas pessoais.

5. a. Respostas pessoais.

5. b. Respostas pessoais.

Professor, em diálogo com as opiniões dos estudantes, ajude-os a concluir que um currículo previamente redigido pode ser usado para aproveitar oportunidades não só no mundo do trabalho, mas também nos estudos – pode ser usado durante uma seleção para bolsas, por exemplo. Lembre-os da necessidade de, como diz o texto jornalístico, ter "flexibilidade" e adaptar o currículo aos requisitos da vaga para a qual estão se candidatando.

Capítulo 2 Quem define o que é literatura? (p. 34)

Esse capítulo se inicia com a leitura de um texto ensaístico (trechos do livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, de Marisa Lajolo) que, embora se dirija primordialmente a professores de Língua Portuguesa, tem uma abordagem bem-humorada e descontraída, o que poderá despertar o interesse dos estudantes. Além de fornecer a base para as reflexões do capítulo em torno do conceito de cânone literário, o texto será utilizado para o ensino de estratégias para resumir textos, na seção **Aprendendo com autonomia**.

Na seção **Gramática e expressividade**, são retomados conhecimentos básicos de morfologia e sintaxe construídos ao longo do Ensino Fundamental. É um momento propício, portanto, para detectar e sanar eventuais déficits de aprendizagem quanto a esses objetos de conhecimento.

Como explicado na Parte Geral deste Suplemento (ver tópico **A análise linguística**, na página MP022), a seção **Gramática e expressividade** pode ser trabalhada na ordem em que aparece no livro (ou seja, logo após a seção **Aprendendo com autonomia**) ou seguir um cronograma próprio, caso você prefira dedicar uma quantidade específica de suas aulas à análise linguística.

Após essa seção, em **Leitura e reflexão II**, propõe-se a leitura de trechos de **Quarto de despejo**, a obra mais conhecida da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, e de um artigo de opinião da atriz Elisa Lucinda em que ela se posiciona diante da polêmica sobre o *status* literário de Carolina – sua obra é ou não literatura? Essa discussão retoma e aprofunda as reflexões feitas na seção **Leitura e reflexão I** sobre o que é literatura, aplicando-as a um caso concreto.

Ainda nessa seção de leitura, no boxe **Diálogos**, os estudantes poderão apreciar trechos de cartas que a escritora martinicana Françoise Ega redigiu para Carolina Maria de Jesus, reunidas postumamente na obra **Cartas a uma negra**. Em seguida, na seção **Conexões**, propõe-se um trabalho interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre o conceito de racismo estrutural. Nas orientações referentes a essa seção, você encontrará sugestões de como conduzir o trabalho sozinho(a) ou com a colaboração de um ou mais professores dessa área.

Por fim, na seção **Produção**, os estudantes produzem comentários opinativos sobre revisionismo literário ou outra polêmica cultural do momento. Na seção **Práticas em ação**, que finaliza a unidade, eles planejam e executam uma ação com o propósito de democratizar a leitura literária na escola.

Leitura e reflexão I: O que é literatura, afinal? (p. 34)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP28.

Essa seção apresenta trechos do livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, de Marisa Lajolo, uma versão revista, atualizada e ampliada de **O que é literatura**, obra lançada em 1982 como parte da coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense. Antes da leitura, seria interessante fazer circular pela sala de aula um exemplar do livro (o qual poderia ser obtido em uma biblioteca pública da cidade, por exemplo), para que os estudantes explorassem os paratextos, especialmente a quarta capa e as orelhas, e o sumário, onde constam os peculiares títulos dos capítulos, que se destacam por serem extensos e descritivos.

Se não for possível obter um exemplar impresso, uma opção é convidar os estudantes a explorar uma visualização prévia do livro na plataforma Google Livros, disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/_/JcltDwAAQBAJ?hl=p-t-BR&gbpv=1&pg=PP1. Acesso em: 7 out. 2024.

Para a leitura em si, propomos uma atividade de análise diferente, por meio de um roteiro que estimula os estudantes a dialogarem com o texto parágrafo a parágrafo, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13LP28**. Algumas das questões do roteiro demandam busca de informações na internet; portanto, conforme as condições de sua escola, avalie a pertinência de propor a leitura em duplas em sala de aula, com a possibilidade de acesso à internet. Se isso não for possível, considere a possibilidade de designar a leitura e a resposta às questões do roteiro como atividade extraclasse para posterior discussão coletiva em sala.

Sugestões de respostas (p. 34)

1. (EM13LP02) O que há em comum entre os textos mencionados no primeiro parágrafo é que, geralmente, eles não são considerados literatura. No segundo parágrafo, Lajolo confirma essa ideia ao sugerir que tais textos não têm a mesma "cidadania literária" de um romance famoso de Gustave Flaubert ou José de Alencar. Contudo, ela apresenta esse fato em tom questionador (com um ponto de interrogação ao final da frase), convidando o leitor a refletir sobre o porquê dessa diferenciação.

2. Lajolo apresenta o exemplo de Shakespeare para mostrar que o conceito de literatura muda ao longo do tempo. Na época em que as peças do dramaturgo inglês foram produzidas, elas não eram consideradas literatura pela elite intelectual, embora hoje estejam consagradas como tal. Esse exemplo comprova a relevância da discussão proposta no livro – como diz a autora, é mais interessante discutir literatura, um objeto mutável, do que as aranhas, um objeto estável.

3. (EM13LP02) Não, porque, antes de passarem "das mãos do autor aos olhos do leitor", os exemplos não passaram pelo "corredor" de que fala Lajolo, ou seja, pelo sistema de produção composto de editor, diagramador, impressor, distribuidor e livreiros, entre outros. Esse sistema é que torna o livro um "objeto social" específico, mais do que uma troca de escritos entre uma pessoa e outra.

4. a. Os "canais competentes" de que fala Lajolo têm natureza e interesses bem diversos; portanto, é de esperar que eles sigam critérios diferentes também. O *merchandising* das editoras de prestígio e as listas de obras mais vendidas, por exemplo, possivelmente conterão obras que não seriam consideradas literatura por intelectuais, pela crítica ou pelos cursos de Letras.

4. b. (EM13LP03) O verso de Caetano Veloso faz referência ao mito grego de Narciso, um belo jovem que se apaixona pela própria imagem ao vê-la refletida nas águas de uma lagoa. No contexto da argumentação de Lajolo, o verso sugere que os canais competentes dos quais

ela fala, ao avaliar o que é ou não literatura, tendem a adotar como critério a semelhança do texto ou dos autores examinados com a própria identidade, as próprias características, achando "feio o que não é espelho". Dessa forma, como veremos na seção **Leitura e reflexão II**, autores com características de gênero, etnia, origem, cultura e escolarização diferentes das dos críticos e intelectuais, por exemplo, terão maior dificuldade em receber o seu *status* de literatura por meio desses canais.

DIÁLOGOS Marcel Duchamp: isso é arte? (p. 37)

As perguntas propostas no boxe **Diálogos** são concebidas para serem discutidas coletivamente. É importante construir com os estudantes critérios para que a atividade seja produtiva: foco, tempo de participação de cada um, que não pode ser excessivo para não prejudicar a participação dos demais, respeito às opiniões alheias, empatia e colaboração.

Para a discussão da questão 2, será necessário que os estudantes comparem a obra de Duchamp com versões clássicas do nu artístico. Caso não seja possível acessar a internet em sala de aula, providencie previamente imagens das pinturas indicadas (**Vênus de Urbino**, de Ticiano, e **Vênus ao espelho**, de Diego Velázquez) para compartilhar com a turma durante a atividade.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as competências específicas 2 e 6 da área de Linguagens, especificamente as habilidades **EM13LGG202**, **EM13LGG203**, **EM13LGG601** e **EM13LGG604**, em uma abordagem interdisciplinar. A integração deve ser desenvolvida em uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Arte.

Desenvolvimento: após terem sido conduzidas, na aula de Língua Portuguesa, a leitura do texto de Marisa Lajolo e a discussão das respostas ao roteiro de análise, o professor de Arte colabora na abordagem ao boxe **Diálogos – Marcel Duchamp: isso é arte?**. O objetivo da(s) aula(s) compartilhada(s) será relacionar, com mais profundidade, os questionamentos aos cânones na arte e na literatura. Em diálogo com o **Tema 2** ("Quem diz o que é arte?") da unidade 1 do livro de Arte desta coleção de Linguagens, o educador convidado poderá usar os conhecimentos específicos de seu componente para complementar e contextualizar a discussão sobre a obra de Marcel Duchamp.

Alguns objetos de conhecimento que podem ser trabalhados são, por exemplo:

- a mudança, ao longo do tempo, nas concepções de arte e de autoria nas matrizes culturais europeias;
- as vanguardas europeias mencionadas no boxe **Diálogos**, como Dadaísmo, Expressionismo e Cubismo;
- os impactos do surgimento da arte conceitual e outras vertentes artísticas modernas e pós-modernas no mercado de arte.

Sugestões de respostas (p. 37)

1. Respostas pessoais. Professor, aproveite esse momento para mobilizar e avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre História da Arte e sobre o próprio conceito de arte. Verifique se eles trazem, do Ensino Fundamental ou de outras vivências, repertório e vocabulário suficientes para estabelecer distinções básicas entre arte clássica e arte moderna. Se necessário, supra as lacunas da turma. Incentive os estudantes mais familiarizados com o tema a fazerem suas contribuições.
2. Ao comparar essas versões clássicas de nu artístico com a obra de Duchamp, espera-se que os estudantes identifiquem vários pontos de divergência que poderiam causar estranhamento no público da época. Em primeiro lugar, vemos que, nas pinturas do italiano Ticiano e do espanhol Velázquez, produzidas respectivamente nos séculos XVI e XVII, a figura nua retratada é feminina (a deusa Vênus ou uma jovem identificada como Vênus) e encontra-se estática, lânguida, em uma posição que exala sensualidade e relaxamento. Há uma preocupação em retratar a cena da forma mais realista possível, com uma exploração minuciosa da anatomia humana, da perspectiva, das cores. Por sua vez, a figura nua de Duchamp é frenética, convulsiva, tornando-se praticamente impossível divisar sua silhueta. Para conferir dinamismo à cena e representar o movimento do corpo instante a instante, o artista recorreu a figuras geométricas sobrepostas, como se fossem os quadros de um filme ou desenho animado (aquele era o momento, aliás, em que a técnica cinematográfica começava a se popularizar). Aos olhos do público, o nu de Duchamp pareceu, portanto, um escárnio, uma sátira dos nus tradicionais. Tornou-se famoso o comentário de um crítico de que a tela parecia uma "explosão numa fábrica de telhas" (VITALE, Tom. 'Armory Show' That Shocked America In 1913, Celebrates 100 ['Armory Show' que chocou a América em 1913 comemora 100 anos]. **Wamu**, [*s. l.*], 17 fev. 2013. Disponível em: https://wamu.org/story/13/02/17/armory_show_that_shocked_america_in_1913_celebrates_100/. Acesso em: 7 out. 2024).

3. a. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, há originalidade e criatividade na peça, e Duchamp pode, sim, ser considerado seu autor, pois, apesar de ele não ter usado uma técnica artística para produzir a peça, como aconteceria na arte tradicional, tirou o item de seu contexto original, tornando-o inapto para sua função primitiva, e deu a ele um novo significado, uma nova função, provocadora e, por isso, artística.

3. b. Resposta pessoal. Professor, direcione os estudantes para que percebam o grande impacto que os *ready-mades* de Duchamp e, mais tarde, a arte conceitual provocaram no sistema de legitimação. A partir do momento que a estética das peças perde importância, o artista se sobressai. Passa a interessar muito mais *quem* faz a obra do que a obra em si.

Aprendendo com autonomia: Estratégias para resumir textos (p. 38)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP28, EM13LP29.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 504), na progressão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o campo das práticas de estudo e pesquisa mantém o destaque para as habilidades e os procedimentos envolvidos no estudo e, ainda, dá realce às "habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa". Nessa seção, focalizamos as habilidades de análise e síntese, que serão mobilizadas sempre que os estudantes resumirem e resenharem textos para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas (**EM13LP29**).

Sugerimos que os estudantes formem duplas de trabalho para a leitura e comparação do texto-fonte (ensaio "O direito à literatura", de Antonio Candido) e de seu resumo. Ressalte que a análise dos fragmentos e a identificação dos procedimentos empregados é uma atividade colaborativa, mas a produção do resumo deve ser individual para que todos aprimorem a capacidade de sintetizar textos e de estabelecer relações de intertextualidade, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas (**EM13LP04**). Enfatize que a vivência desse processo é que possibilitará tal aprendizagem.

Sugestão

Ensaio

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 176-177.

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido (1918-2017) escreveu importantes obras sobre a formação de nossa sociedade, tema que ele investigava por um método próprio, combinando a interpretação literária e a sociológica. O ensaio "O direito à literatura", um dos mais conhecidos de sua produção, serviu de base a uma palestra proferida em 1988, durante um ciclo de palestras sobre direitos humanos. No texto, Candido defende o direito à literatura como um direito universal do ser humano, assim como o direito à alimentação, à moradia, à educação e à saúde, entre outros.

Sumarização, paráfrase e citação (p. 39)

Sugestões de respostas (p. 39)

1. (EM13LP03) **Defende**, na segunda frase. Professor: se os estudantes apontarem a forma verbal **chama** dessa mesma primeira frase, explique que ela já está presente no texto de Candido, ou seja, ela corresponde à simples transposição do discurso direto ao indireto (de "**Chamarei** de literatura" para "**chama** de literatura").

2. a. (EM13LP03) Eles trocaram algumas palavras e expressões (por exemplo, de "todas as criações de toque poético" para "tudo aquilo que tem toque poético"; de "em todos os níveis de uma sociedade" para "nos mais distintos níveis de uma sociedade") e eliminaram outras (por exemplo, em "as formas mais complexas e difíceis da produção escrita" foram eliminadas as palavras **mais** / **e difíceis**).

2. b. (EM13LP06) Provavelmente eles fizeram essa substituição porque **anedota** é um termo de uso mais comum e contemporâneo do que **chiste**.

3. a. (EM13LP02) A conjunção **pois** estabelece uma relação de **explicação** entre as orações (a segunda explica a primeira). No original, as frases aparecem justapostas, sem uma conjunção que explicite a relação entre elas. Mas, no resumo, como os autores sintetizaram cada frase em apenas uma oração, tornou-se necessário deixar mais clara a relação de sentido.

3. b. (EM13LP03) As aspas indicam uma citação direta, isto é, uma reprodução palavra por palavra do texto original. Os autores do resumo provavelmente recorreram a tal recurso porque a expressão "universo fabulado" é bastante característica do ensaio de Candido e substituí-la poderia prejudicar a fidelidade.

Produção do resumo (p. 40)

No capítulo 1, sugerimos que as atividades realizadas nas seções **Leitura e reflexão I** e **Leitura e reflexão II** fossem utilizadas como avaliação diagnóstica da turma. Naquela situação, recomendamos realizar uma observação intencional enquanto os estudantes respondiam às perguntas em duplas ou pequenos grupos e, depois, quando as socializavam.

Uma produção textual escrita – como a do resumo proposto nessa seção – também pode ser um instrumento de avaliação útil. Nesse caso, a avaliação pode ter natureza **diagnóstica**, como nas sugestões anteriores, ou **somativa**, caso você considere que, até esse ponto, já levantou informações suficientes sobre o perfil inicial dos estudantes e prefere avaliar se desenvolveram as habilidades focalizadas nesta seção, sobretudo a habilidade **EM13LP29**.

Acompanhe, no boxe a seguir, sugestões de como organizar e conduzir a avaliação.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Caso opte por usar a produção do resumo como avaliação (seja diagnóstica, seja processual), avise com antecedência aos estudantes que a atividade será utilizada para fins avaliativos e indique como será a devolutiva (escrita ou oral, por exemplo).

Após eles terem comparado seu resumo com o de um colega (item **9** das instruções), dê oportunidade para que eles o revisem antes de você coletá-los. Para avaliar a produção, verifique se o estudante:

- atendeu às características do gênero **resumo**, organizando o texto como uma produção independente, com introdução, desenvolvimento, conclusão e referência bibliográfica (**EM13LP01**);
- empregou adequadamente paráfrases, marcas do discurso reportado e citações (**EM13LP04**, **EM13LP29**);
- executou procedimentos de sumarização, mas preservou as ideias-chave do texto (conceito de literatura como um objeto social específico, cuja existência depende da interação estética entre autor e leitor, de instâncias editoriais que produzem materialmente o livro e o fazem circular e de canais competentes que reconheçam a obra como literatura, canais esses que

usam critérios e juízos de valor específicos, mutáveis através dos tempos);

- articulou essas ideias-chave adequadamente, usando mecanismos de coesão textual (**EM13LP02**);
- demonstra domínio da norma-padrão escrita do português brasileiro compatível com um estudante no início do Ensino Médio.

Aproveite a oportunidade para mapear as lacunas no desenvolvimento dessas habilidades e, conforme o caso, reforce os conteúdos individualmente ou no coletivo.

Gramática e expressividade: Morfologia e sintaxe (p. 41)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP14, EM13LP28.

Essa seção busca revisar e consolidar conhecimentos construídos durante o Ensino Fundamental sobre os objetos de conhecimento *morfologia* e *sintaxe*. Inicia-se o estudo com uma retomada dos níveis normalmente considerados na análise linguística: o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o estilístico-pragmático. Tal retomada é feita com base em uma tira da cartunista Laerte, escolhida para esse fim porque, nela, a escolha das estruturas sintáticas exerce um papel importante na construção dos sentidos e do humor, como se evidencia na questão 5.

Após essa visão panorâmica fornecida pela retomada dos níveis de análise linguística, a seção se concentra nos objetos de conhecimento tomados como foco: a morfologia e, principalmente, a sintaxe.

A condução das atividades propostas permite flexibilidade, e as escolhas dependerão das características de sua turma. Caso detecte déficits significativos no domínio das habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no Ensino Fundamental, você pode organizar a turma em **duplas produtivas** e conduzir o trabalho em sala de aula, de modo que possa acompanhá-las de perto. Se, pelo contrário, sua turma demonstra bom domínio desses objetos de conhecimento, sendo necessária apenas uma revisão breve, você pode atribuir boa parte das atividades como tarefa de casa, reservando o tempo em sala de aula para a discussão das respostas e a sistematização dos conteúdos.

Sugestões de respostas (p. 41)

1. a. **O** e **a** são artigos. **Ano**, **mundo**, **crise** e **desigualdade** são substantivos. **É**, **escapou**, **foi** e **acabou** são verbos.

1. b. (EM13LP08) O mundo.

1. c. (EM13LP08) Sim, nas outras três frases ocorre a mesma organização (ou seja, todas as orações estão na ordem direta).

2. De acordo com a sequência de frases apresentada na tira, deduzimos que, na perspectiva da autora, a crise climática e a desigualdade social seriam grandes ameaças à continuação da humanidade. Logo, as duas últimas frases indicariam uma explicação para a afirmação de que o mundo escapou do apocalipse: escapamos da aniquilação porque a crise climática foi superada e a desigualdade social acabou.

3. a. A pergunta foi feita pelo personagem de óculos que aparece no último quadrinho. Como justificativa de sua resposta, o estudante pode argumentar que a linguagem visual nos dá uma pista disso ao mostrar dois personagens, esse de óculos e uma pessoa de blusa verde, dialogando no último quadrinho. Além disso, como a pessoa de blusa verde está respondendo à pergunta, infere-se que foi a pessoa de óculos quem a fez.

3. b. (EM13LP14) As pessoas foram desenhadas com semblante desanimado, triste. Isso é surpreendente porque, se o mundo está tão bem, com seus problemas resolvidos, as pessoas deveriam estar felizes.

4. (EM13LP01) Os primeiros quadrinhos vinham descrevendo um mundo melhorado, com a superação dos grandes problemas da humanidade. É surpreendente, portanto, que as pessoas estejam com "saudades do apocalipse", isto é, daquilo que as ameaçava.

5. (EM13LP06, EM13LP08) A repetição da estrutura da frase cria uma unidade entre os três primeiros quadrinhos, evidenciando a quebra realizada no quarto quadrinho.

Análise morfológica: as classes gramaticais (p. 43)

As definições das classes gramaticais apresentadas aqui são sintéticas e têm como finalidade revisar noções do Ensino Fundamental. Caso perceba lacunas nos conhecimentos da turma, retome individualmente cada classe gramatical. Possíveis exemplos para o preenchimento do quadro:

Substantivo – literatura, linhas, poema.
Adjetivo – longa, jovem, compulsiva.
Artigo – o, a, um, uma.
Pronome – se, seu, você.
Verbo – dizer, incluir, rabisca.
Advérbio – não, sempre, hoje.
Preposição – de, por, a(o).
Conjunção – e, ou, se.

Análise sintática: os termos da oração (p. 44)

Apresentamos neste tópico a relação de termos da oração previstos na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento padronizador expedido pelo Ministério da Educação brasileiro (então chamado Ministério da Educação e Cultura) em 1959. Como a NGB ainda é seguida em muitas gramáticas escolares e livros didáticos do Ensino Fundamental, acreditamos que os estudantes provavelmente estejam familiarizados com esses termos.

Vale ressaltar, porém, que a NGB não era pacificamente aceita nem na época de seu lançamento e, ao longo das décadas, segue recebendo contestações. Um ponto sobre o qual há divergência, por exemplo, é a distinção que a NGB propõe entre *predicado verbal* (que seria formado por verbo significativo, tendo esse verbo como núcleo), *predicado no-*

duplas produtivas: duplas de estudantes com níveis diferentes de domínio das habilidades em foco, de modo que possam aprender nas trocas com seu parceiro ou sua parceira.

minal (formado por verbo de ligação e predicativo do sujeito, tendo o predicativo como núcleo) e *predicado verbo-nominal* (formado por verbo significativo, complemento verbal e predicativo do objeto, apresentando dois núcleos – o verbo e o predicativo). Evanildo Bechara, em sua **Moderna gramática portuguesa**, por exemplo, contesta essa distinção, afirmando que "toda relação predicativa que se estabelece na oração tem por núcleo um verbo" (Bechara, 2004, p. 426).

Nesta obra, seguindo a orientação de Bechara e outros gramáticos, **não estabelecemos distinção entre os predicados**, tratando o verbo ou a locução verbal sempre como núcleo do sintagma verbal e, consequentemente, do predicado.

Pesquisa linguística: construções mais comuns em diferentes gêneros discursivos (p. 44)

Esta atividade tem como objetivo familiarizar os estudantes com práticas de pesquisa relacionadas à linguística e levá-los a refletir sobre como as diferentes formas de construir o enunciado (frase nominal, período simples, período composto) aparecem em alguns gêneros discursivos, de acordo com as especificidades destes.

A atividade exige acesso à internet. Se isso não for possível em sua realidade, você pode selecionar previamente os textos dos gêneros solicitados e distribuí-los para os grupos.

Se ficar decidido que os próprios estudantes procurarão os textos, talvez seja necessário auxiliar o Grupo III a identificar um artigo de opinião. No caso do Grupo II, oriente os estudantes para que escolham um bate-papo que possa ser apresentado aos colegas, ou seja, que não traga informações íntimas, palavrões ou outros conteúdos que possam gerar constrangimento.

Em relação ao Grupo IV, oriente-os para que considerem a parte do manual de instruções que diz respeito às instruções em si (de montagem ou uso, por exemplo), e não as partes referentes à garantia e outros detalhes.

Os gêneros **bate-papo por aplicativo** e **tira** podem levantar dúvidas quanto aos limites da frase, pois nem sempre há, neles, o uso regular da maiúscula inicial e dos sinais de pontuação. Se necessário, auxilie os estudantes na identificação das unidades frasais.

Apesar de haver uma explicação sobre isto no item **3**, é possível que os estudantes tenham dificuldade com as orações subordinadas reduzidas de particípio, gerúndio e infinitivo. Sugerimos auxiliá-los caso a caso, conforme surgirem as dúvidas. De qualquer modo, mesmo que haja alguma contagem incorreta, o mais importante são as reflexões gerais que farão ao final da atividade.

É esperado que as frases nominais sejam mais comuns no bate-papo por aplicativo e na tira, pois são gêneros de linguagem mais informal e próxima da oralidade. Na receita culinária e no manual de instruções, por serem textos instrucionais, que pedem linguagem direta e clara, é provável que predominem os períodos simples. Já no artigo de opinião são esperados os períodos compostos, característicos dos gêneros argumentativos formais.

Termos essenciais da oração: sujeito e predicado (p. 45)

Sugestões de respostas (p. 45)

1. (EM13LP08) São períodos simples porque contêm uma única oração.

2. a. (EM13LP08) São os substantivos **mundo**, **crise** e **desigualdade**.

2. b. (EM13LP08) São os artigos **o** e **a** e os adjetivos **climática** e **social**.

Ordem direta e ordem indireta da oração (p. 47)

Sugestões de respostas (p. 48)

1. (EM13LP08) A primeira está na ordem direta, porque o sujeito ("os olhos vivos dos Capitães da Areia") está anteposto à forma verbal **brilhassem**. Já a segunda oração está na ordem indireta porque o sujeito ("as estrelas da noite da Bahia") está posposto à forma verbal **brilham**.

2. a. (EM13LP06, EM13LP08) A ordem indireta na segunda oração deixa a comparação mais evidente e intensa, ao aproximar as duas formas verbais que a compõem ("**brilhassem** como só **brilham**"). Além disso, essa ordenação confere maior ritmo à frase. Professor, caso os estudantes tenham dificuldades para identificar os efeitos provocados pela ordem indireta, escreva na lousa uma versão alternativa das duas orações finais, na qual ambas estejam na ordem direta: "[...] fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só as estrelas da noite da Bahia brilham". Ajude-os a perceber que, nessa redação alternativa, tanto a comparação como o ritmo da frase perdem força.

2. b. (EM13LP06, EM13LP08) Sim, pois se trata de um recurso estilístico que permite comunicar as ideias de forma incomum, com mais intensidade ou expressividade. Professor, esclareça que, de fato, existe uma categoria de figuras de linguagem relacionada à organização sintática da frase – são as **figuras de sintaxe**. Em particular, a alteração na ordem de algum termo da oração, de modo que a construção resultante se torne atípica, corresponde a uma figura denominada **hipérbato**.

Reflexão sobre construções sintáticas na escrita formal (p. 49)

Sugestões de respostas (p. 49)

1. a. (EM13LP08) Os caminhoneiros.

1. b. (EM13LP08) Não, pois esse segmento se refere às consequências da greve, não às ações dos caminhoneiros.

1. c. (EM13LP08) Resposta pessoal. Sugestão: Os caminhoneiros ficaram parados em todas as estradas do Brasil por causa do aumento do óleo diesel. **Houve** falta de alimentos nos mercados e **os postos ficaram** sem gasolina.

1. d. (EM13LP08) Resposta pessoal. Sugestão: A greve dos caminhoneiros começou no dia 14 de maio **e** terminou no dia 28 de maio. **Os alunos** ficaram sem aula nas escolas, **e** faltaram alimentos nos mercados.

2. (EM13LP08) Resposta pessoal. Sugestão: A greve teve início no dia 14 de maio. Ocorrida em todo o Brasil, provocou falta de comida, gasolina e água. Também houve aumento no preço do diesel. As escolas não tiveram aula e o governo estava tentando de tudo para que a greve tivesse fim, na intenção de fazer voltar a normalidade.

Um esquema para organizar as informações (p. 50)

Todas as seções de **Gramática e expressividade** terminam com uma proposta que prevê o uso de diferentes procedimentos e gêneros de apoio à compreensão, como a produção de esquemas ou a organização colaborativa de repositórios de informações. Dessa forma, busca-se desenvolver sistematicamente a habilidade **EM13LP28**.

Leitura e reflexão II: Cânone em debate (p. 51)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Chame a atenção dos estudantes para o título dessa seção – **Cânone em debate**. No último tópico da seção (**Conclusão do grupo**, na página 58 do Livro do Estudante), será fornecida uma explicação mais detalhada sobre a palavra **cânone**. Por enquanto, esclareça que ela se refere a um padrão ou modelo. O **cânone literário** seria, portanto, o conjunto de obras literárias reconhecidas como modelares, exemplares, cujo *status* literário é claramente definido e respeitado.

Explique que, nessa seção, vocês darão continuidade às reflexões feitas no início do capítulo sobre o que se considera literatura e quem define os critérios para isso. Diga que a discussão envolverá a obra da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Aproveite para levantar o que sabem sobre a autora e se já leram algum texto dela.

O texto escolhido para leitura são fragmentos da obra mais conhecida de Carolina, **Quarto de despejo**, de 1960. Como informado no Livro do Estudante, esse livro é um diário pessoal ou diário íntimo. Pergunte o que os estudantes sabem sobre esse gênero, se já escreveram um diário assim e se conhecem diários que se tornaram famosos, como o de Anne Frank, mencionado no boxe **#Para curtir** da página 52 do Livro do Estudante. Outros diários que você pode citar à turma são o de Helena Morley, pseudônimo da adolescente mineira Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970), publicado no livro **Minha vida de menina**, e o da também adolescente Zlata Filipović (1980-), nascida em Sarajevo (atual Bósnia), escrito durante a guerra civil iugoslava e apresentado na obra **O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra**.

Avalie a possibilidade de, antes da leitura dos fragmentos de **Quarto de despejo**, reproduzir para a turma um vídeo sobre a obra e sua autora. Confira estas sugestões:

– QUEM foi Carolina de Jesus?, vídeo veiculado pelo Jornal Nota em que Vera Eunice, a filha da escritora, responde a essa pergunta (ca. 2 min). Disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMhNsujRD/. Acesso em: 8 out. 2024.

– CAROLINA Maria de Jesus: da miséria à fama e de volta à pobreza, vídeo da BBC Brasil em que o repórter Thomas Pappon resume a trajetória da escritora (ca. 12 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OfzC36k1gjo. Acesso em: 8 out. 2024.

Ainda nesta seção, os estudantes lerão um artigo de opinião que discute o *status* literário de Carolina Maria de Jesus. É a primeira proposta, nesta obra, de leitura de um texto argumentativo, por isso é importante **mobilizar os conhecimentos prévios** dos estudantes sobre argumentação em geral e sobre o gênero **artigo de opinião** em particular.

Destaque os conceitos de tese (ponto de vista ou opinião) e argumentos, apresentados na página 57 do Livro do Estudante. O artigo selecionado para a leitura tem uma característica especial: ele permite que o estudante desenvolva a capacidade de **identificar fragilidades argumentativas** – no caso, uma incoerência interna no argumento apresentado por um membro da Academia Carioca de Letras para negar *status* literário à obra de Carolina Maria de Jesus. A autora do artigo, a atriz e escritora Elisa Lucinda, apresenta no texto o argumento desse acadêmico e o desconstrói, de modo que, durante a análise, o estudante pode também desenvolver esse senso crítico.

Para a leitura dos textos, considere o que você observou quando propôs, no capítulo 1, a leitura em momentos extraclasse do fragmento de **Capitães da Areia** e do poema de Sérgio Vaz. Retome as anotações que foi orientado(a) a fazer no boxe **Refletindo sobre a prática docente**, na página MP042 deste Suplemento, e reflita sobre a conveniência de repetir essa combinação com os estudantes; caso decida repeti-la, verifique se é necessário algum ajuste. Caso opte por realizar as leituras em sala, lembre-se de reservar um tempo para isso em seu calendário de aulas.

Sugestões

Episódio de *podcast*

PODCAST EXPRESSO ILUSTRADA: A reconstrução de Carolina Maria de Jesus. [Locução de] Lucas Brêda e Carolina Moraes. [*S. l.*]: Expresso Ilustrada, 19 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: https://pod.link/1462414199/episode/e5fd1ea34927f31597ca7d65084703d5. Acesso em: 11 out. 2024.

Veiculado em agosto de 2021, por ocasião do relançamento de **Casa de alvenaria** (segunda obra de Carolina Maria de Jesus) por uma grande editora brasileira, esse episódio aborda a trajetória de Carolina, as tensões que viveu com o jornalista Adáulio Dantas e a opção do novo conselho editorial – comandado pela escritora Conceição Evaristo e por Vera Eunice de Jesus, filha de Carolina – por manter os desvios ortográficos e gramaticais do original.

Dissertação de mestrado

OLIVEIRA, Suelen Wanderley de. Uma análise discursiva da escrevivência de Carolina Maria de Jesus na obra Quarto de despejo. 2021. 92 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8640. Acesso em: 8 out. 2024.

Essa dissertação de mestrado usa o referencial teórico da análise do discurso crítica para investigar não somente os escritos de Carolina Maria de Jesus, mas também o papel da mulher negra na literatura.

Sugestões de respostas (p. 53)

1. (EM13LP46, EM13LP51) Respostas pessoais.

2. a. (EM13LP01) Carolina procura atender às necessidades dos filhos (alimentos, higiene, vestimenta) e para isso trabalha sem descanso, mas fica frustrada por não conseguir lhes dar o que gostaria: "E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça".

2. b. (EM13LP01) Assolada pelo aumento constante no custo de vida, a família vive em permanente insegurança alimentar. O alimento tem de ser conquistado dia após dia e, às vezes, não é suficiente: "Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha.". Isso sem falar em outras necessidades, como os calçados da filha mencionados pela autora. A precariedade em que Carolina vivia, mesmo exercendo diversos trabalhos, revela a grande desigualdade da sociedade brasileira.

2. c. (EM13LP01) A infraestrutura é extremamente precária. Não há água encanada, por isso a autora precisa buscar água na bica coletiva. Não há asfalto nem serviço de esgoto, por isso há o "odor dos excrementos que mescla com o barro podre". Para mais informações sobre a extinta Favela do Canindé e sua representação na obra de Carolina de Jesus, sugerimos a leitura de: BARONE, Ana Cláudia Castilho. Negra ou pobre? Migrante ou despejada? Carolina de Jesus e o enigma das classificações (1937-1977). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 59, p. 43-75, 2019.

3. a. Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois ele tem uma ideia preconcebida e generalizadora sobre os moradores da favela, acreditando que eles teriam mais probabilidade ou estariam mais propensos a delinquir (cometer crimes) do que os residentes de outras regiões.

3. b. Nesse pensamento, Carolina de Jesus demonstra ter uma noção sólida de cidadania, pois ela acha que, se o tenente está convencido de que há maior criminalidade na favela, ele deveria apresentar esse problema às autoridades, aos superiores dele. Enfim, deveria tomar alguma providência, uma vez que ele próprio é uma autoridade também.

4. a. (EM13LP06) Ela começa usando uma expressão bastante comum no português brasileiro – *cheguei em casa* –, mas, em seguida, corrige-se trocando **casa** por **barracão**. Dessa forma, Carolina estabelece uma distinção entre os dois substantivos, deixando claro que não são a mesma coisa.

4. b. (EM13LP06) **Casa** seria a residência, o lar onde a autora poderia encontrar descanso e refúgio. Já **barracão** aparece como sua realidade degradada, incapaz de apaziguar seu espírito.

5. (EM13LP06) Carolina de Jesus associa os diferentes espaços da cidade aos cômodos de uma casa: "a cidade", isto é, o espaço organizado, urbanizado, com moradias dignas, seria a "sala de visita", com suas belezas e seus confortos (lustres de cristais, tapetes de veludo, almofadas de cetim). A favela, por sua vez, seria o quarto de despejo, onde ficam os objetos fora de uso, aquilo que não se quer mais.

6. a. (EM13LP06) Carolina de Jesus emprega a metáfora e a comparação para expressar, com vigor, a repulsa que sente por suas condições de vida: "sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo"; "As tábuas negras e podres. Pensei: está igual a minha vida".

6. b. O ambiente em que vive lhe parece degradante, indigno; com isso, ela também vê a si mesma e à sua própria vida com desânimo, amargura.

Sugestões de respostas (p. 57)

1. (EM13LP05) Espera-se que os estudantes concluam que a premissa menor não procede, ou seja, não é certo afirmar que o texto de Carolina de Jesus *não* apresente períodos longos, com orações subordinadas, tampouco que ela não seja imagética. O próprio exemplo de oração subordinada dado no glossário foi extraído do texto de Carolina, o que comprova que ele contém, sim, esse tipo de construção, o período composto por subordinação (aliás, cabe ressaltar que as construções sintáticas usuais de uma língua aparecem naturalmente na expressão de seus falantes, independentemente de eles serem escolarizados ou não). Quanto à alegação de Carolina não ser "imagética", ou seja, capaz de compor imagens, os estudantes comprovaram por si mesmos que essa afirmação não procede quando analisaram as metáforas e comparações no texto da autora. Os trechos transcritos por Elisa Lucinda em seu artigo trazem, ainda, mais exemplos para corroborar a capacidade imagética de Carolina.

2. (EM13LP05) A articulista busca justamente demonstrar que a premissa menor de Ivan Proença não é correta, ou seja, não é certo afirmar que o texto de Carolina de Jesus carece de períodos longos e de imagens.

3. a. (EM13LP05) Lucinda emprega argumentos de autoridade no início do último parágrafo, quando cita grandes nomes da literatura e do circuito literário brasileiro que reconheciam Carolina de Jesus como uma escritora talentosa: "Pensei comigo: se o Ivan estiver certo, todo mundo é bobo, inclusive Guiomar, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector. Gente que via a rara flor das letras que ela é.".

3. b. (EM13LP05) Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector pertencem, sem dúvida, ao panteão de grandes escritores da literatura brasileira. Já Guiomar de Grammont, por sua experiência não só como escritora, mas como curadora de diversas bienais e feiras do livro, também é uma boa referência para quem pretende definir o *status* literário de uma obra ou de um escritor.

4. (EM13LP01, EM13LP49) Quando a autora ameaçava pessoas na favela, dizendo "vocês vão ver, vou botar todos no meu livro", fica implícito que os diários não se destinavam apenas à sua leitura íntima, mas que ela os concebia para serem lidos pelo público em geral. Só assim faria sentido a ideia de que as pessoas a quem ela se dirigia poderiam, ao terem suas más ações reportadas na obra, sofrer algum tipo de constrangimento.

Sugestões de resposta (conclusão do grupo) (p. 59)

1. (EM13LP04) Sim, porque a obra passou por "aquela espécie de corredor" entre o autor e o leitor de que fala Lajolo: foi editada, diagramada, impressa, distribuída e vendida em livrarias. Aliás, **Quarto de despejo** passou por esse processo em vários países. Além disso, ainda que tardiamente, a obra foi "proclamada" como literatura por aqueles setores especializados mencionados por Lajolo: "os intelectuais, os professores, a crítica, o *merchandising* de editoras de prestígio, os cursos de Letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas…". Portanto, mesmo que haja algumas controvérsias ocasionais, como a discutida por Elisa Lucinda no artigo de opinião, a obra **Quarto de despejo** foi reconhecida como literatura em todas as instâncias normalmente incumbidas dessa ação.
2. Respostas pessoais.
3. Respostas pessoais.

DIÁLOGOS Françoise Ega: cartas para Carolina (p. 60)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP46, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Sugerimos que peça a dois ou três estudantes que se preparem antecipadamente para ler em voz alta o fragmento da carta de Françoise Ega. O texto é envolvente e provavelmente não oferecerá dificuldades para a leitura. Quanto aos termos em francês, explique que eles não devem se preocupar com a pronúncia correta, mas, sim, em verificar seu significado no glossário.

Após a leitura, a fim de desenvolver as habilidades **EM13LP46** e **EM13LP51**, estimule os estudantes a expressarem livremente sua opinião e apreciação sobre o texto. Com base nas reflexões que fizeram ao longo deste capítulo, pergunte se consideram esse livro de cartas uma obra literária. Depois, conduza uma discussão coletiva com base nas questões propostas. O arranjo da turma em uma roda de conversa (com as cadeiras em círculo) pode estimular a fluência da palavra.

SDI PRODUCTIONS/GETTY IMAGES



Exemplo de jovens participando de roda de conversa.

Sugestões de respostas (p. 61)

1. **a.** (EM13LP52) Françoise acha que o livro é impressionante ("as outras pessoas, por mais indiferentes que sejam, ficam impressionadas com suas palavras"). Sugere, ainda, que ele impressiona especificamente as "outras pessoas", aquelas que leem a obra "por curiosidade" – não pessoas como ela, que conhecem as coisas das quais Carolina fala.

1. **b.** (EM13LP50, EM13LP52) Resposta pessoal. Sugestão: Essa frase demonstra uma grande identificação entre Françoise Ega e Carolina Maria de Jesus. Considerando o contexto sócio-histórico e cultural das duas escritoras, podemos inferir que Françoise conhecia a realidade das mulheres afro-diaspóricas – isto é, espalhadas pelo mundo pela diáspora africana durante o período da escravidão. Ela conhecia, portanto, os assuntos dos quais falava Carolina: os preconceitos, a miséria, a luta diária pela dignidade, bem como o desejo de tornar-se escritora e os obstáculos enfrentados nesse caminho.

2. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes infiram que os empregadores de Françoise eram preconceituosos e julgavam os grupos aos quais a escritora pertencia (imigrantes, negros, mulheres, empregadas domésticas) como inferiores. Ficavam incomodados, portanto, ao perceber que ela – uma mulher culta e desenvolta – não se encaixava nos estereótipos que cultivavam.

3. (EM13LP52) À exceção do filho mais novo, os familiares a tratam com indiferença, frieza e arrogância. A patroa recebe a descrição mais crítica: "entrincheirou-se atrás de uma fachada ridícula de dignidade e rigidez", fachada essa que às vezes a mulher esquecia e durante alguns momentos virava uma "pessoa sorridente".

4. (EM13LP52) Resposta pessoal. Sugestão: Revelam que ela é uma mulher observadora e dotada de aguçado senso crítico. Com uma construção identitária sólida, Françoise não se deixa abalar pelos preconceitos dos outros. Ela percebe que esse tratamento indigno que recebe se deve às relações sociais e raciais deformadas da sociedade em que vive – "Sou a empregada.", e não a características particulares dela.

5. (EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que as duas escritoras têm em comum o fato de terem utilizado as situações de preconceito e/ou miséria pelas quais passavam como matéria-prima para sua literatura. Por meio de sua escrita, elas reafirmavam seu valor a si mesmas e ao mundo – ainda que, a princípio, não tivessem a esperança concreta de que os livros fossem publicados.

6. **a.** Espera-se que os estudantes percebam que a escrita literária é uma ação verbal com potencial de ter grande impacto social. Como outras expressões artísticas e culturais, ela pode mobilizar profundamente seu público, fazendo-o (re)descobrir sua identidade, suas potencialidades, suas aspirações, as quais, às vezes, podem estar amortecidas ou ocultas em contextos de marginalização econômica e social.

6. **b.** Respostas pessoais.

Sugestão

Documentário

ROSTOS familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global. Direção: Sheila S. Walker. [*S. l.*], 2018 (c. 30 min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-g1BceeLjlRo. Acesso em: 8 out. 2024.

Nesse documentário de pouco mais de 30 minutos, a antropóloga Sheila S. Walker viaja para países das Américas, ilhas do Oceano Pacífico, Turquia, Índia e outros lugares mostrando as consequências da migração forçada de milhões de africanos na era colonial. A diretora mostra as contribuições culturais que esses povos levaram aos outros continentes e destaca as experiências compartilhadas por seus descendentes na atualidade.

CONEXÕES Racismo estrutural (p. 62)

Habilidades abordadas na seção **Conexões**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP43.

Fomentar entre os jovens a discussão sobre racismo estrutural é essencial para o alcance do **ODS 10** (Redução das desigualdades). Com base nesse conceito, é possível analisar de modo mais crítico as relações étnico-raciais nas sociedades marcadas por processos de colonização e escravização, como a brasileira e as latino-americanas.

A seção pode ser trabalhada apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em uma aula compartilhada com um ou mais professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Caso pretenda mediar sozinho(a) a seção, sugerimos como material de apoio o volume 3 (**Raça e etnia**) do **Glossário antidiscriminatório**, organizado pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Nele, é possível consultar alguns termos que aparecem no texto e podem trazer dúvidas aos estudantes, como **racismo** e **raça**, além de outros como **diáspora africana** e **pessoa racializada**. Se for viável, você pode, inclusive, indicar o *link* para que os estudantes consultem o glossário por si mesmos:

MINAS GERAIS (Estado). Ministério Público. **Glossário antidiscriminatório**. Volume 3, 2022. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br/data/files/CD/21/18/FF/7A9A48106192FE28760849A8/CCRAD%20MPMG%20Glossario%20Antidiscriminatorio%20vol%203%20-%20Raca%20e%20Etnia.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

Nessa opção de abordagem, mediada somente pelo professor de Língua Portuguesa, recomendamos que o trabalho com a seção seja desenvolvido em quatro aulas. As duas primeiras aulas ficariam dedicadas à leitura e à discussão dos fragmentos do livro **Pequeno manual antirracista**, de Djamila Ribeiro. É possível promover uma leitura colaborativa dos fragmentos. Para tanto, primeiro você pode traçar na lousa um esquema ou mapa mental com os seguintes termos: **escravo**, **escravizado**, **escravidão**, **racismo**, **racismo estrutural** e **racismo como posicionamento individual**. Em seguida, peça a diferentes estudantes que leiam os fragmentos do livro em voz alta, fazendo pausas a cada um ou dois parágrafos. À medida que a leitura progride, proponha à turma que forneça as definições dos conceitos (em forma de palavras-chave ou frases sucintas) para anotá-las na lousa, preenchendo o esquema ou mapa mental.

A compreensão do texto pode ser facilitada com a menção de exemplos atuais, tanto de atos racistas individuais como de indicadores que comprovem o racismo estrutural, como comparação entre taxas de desemprego, de remuneração média, de escolaridade e outros indicadores socioeconômicos entre brancos, pretos, pardos, indígenas etc.

Após a leitura dos fragmentos e a discussão coletiva das perguntas, a terceira aula da sequência pode ser dedicada à leitura da tira de Carol Ito e ao início da produção de uma tira semelhante pelos estudantes, a qual poderá ser finalizada na última aula da sequência.

Para o trabalho interdisciplinar com um ou mais professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, veja orientações mais detalhadas no item **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, adiante.

Sugestões de respostas (p. 63)

1. Segundo a autora, o termo **escravo** sugere que essa é uma condição natural da pessoa, enquanto o termo **escravizado** deixa claro que ela foi colocada nessa condição pela ação de outrem.
2. Com base nas afirmações do primeiro parágrafo, pode-se concluir que o uso do termo **escravo** corrobora toda uma narrativa que representava os africanos como passivos, dependentes de uma "redentora" branca, a Princesa Isabel, para libertá-los, enquanto o termo **escravizado** colabora para que se reconheçam as lutas e a resistência deles.
3. A escravidão criou o racismo na medida em que igualou todos os povos e etnias que viviam na África em uma única categoria, o "negro". Isso foi feito para justificar o sistema político-econômico que tratava esses seres humanos como mercadorias. Professor, para que os estudantes cheguem à resposta pretendida, é importante terem em mente que, com base nos conhecimentos atuais de genética, sabe-se que a classificação dos seres humanos em raças não faz sentido do ponto de vista biológico. Portanto, na atualidade, a raça é entendida como uma construção sócio-histórica e política.
4. (EM13LP05) Os exemplos sustentam a alegação de que, ao longo da história, foi negado à população negra o acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.
5. (EM13LP04) Como vimos ao analisar as cartas de Françoise, os empregadores tratavam-na com frieza e arrogância. Afinal, nas palavras dela mesma, ela era "a empregada". Por outro lado, eles se incomodavam com o fato de Françoise ser inteligente, estudada e conhecer a história e a cultura francesas, pois essas características contrariavam os preconceitos deles. Françoise estava fora do "lugar" demarcado para ela na sociedade francesa.
6. **a.** Quando concebemos o racismo de um ponto de vista individual, ele parece um problema fácil de resolver: basta punir os indivíduos, os grupos ou as organizações que cometem atos explicitamente racistas. Essa forma de ver o racismo ignora sua presença no tecido social e tende a atribuir as desigualdades observadas

em termos de emprego, salário, moradia etc. a outros fatores que não o racismo. Já quando se concebe o racismo do ponto de vista estrutural, reconhece-se que ele faz parte da própria forma como a sociedade se organiza.

6. b. Na legislação brasileira, os atos de racismo são punidos pela Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989), que teve sua redação modificada ao longo do tempo para abarcar diversos crimes de ódio. Na redação atual da lei, é considerado crime o ato de "injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional" (artigo 2º A) ou o ato de "praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito" pelos mesmos motivos (artigo 20), inclusive quando o ato for cometido por intermédio "de publicação em redes sociais, da rede mundial de computadores".

7. a. Ela considera que os brancos estão sendo discriminados, porque, naquele momento, "só estão contratando pessoas negras na empresa". Isso seria, portanto, um racismo reverso, contra os brancos.

7. b. (EM13LP14) A personagem da direita tem uma posição crítica em relação à opinião da colega. Um sinal disso é que, ao ouvi-la, fica com expressão contrariada, espantada. Professor, certifique-se de que os estudantes compreendem que as duas mulheres trabalham na mesma empresa. Para indicar esse detalhe, a cartunista desenhou ambas com o mesmo tipo de crachá.

7. c. (EM13LP05, EM13LP14) A personagem aponta para uma fotografia que mostra uma das festas da firma, na qual todos os funcionários são brancos. Com a pergunta "E esse racismo é o quê?", a personagem evidencia à colega que o racismo *já* existe na empresa, porque não se dá oportunidade a praticamente nenhum negro. Então, mesmo que a empresa comece, nesse momento, a contratar apenas pessoas negras, provavelmente ainda vai demorar muito até que haja um pouco de equilíbrio.

7. d. (EM13LP01, EM13LP05) A tira refuta a ideia do racismo reverso, pois, de forma bem-humorada, desconstrói esse conceito, mostrando sua impossibilidade prática. Professor, chame a atenção da turma para o emprego de aspas no título do verbete ("Racismo reverso"). Explique que esse sinal de pontuação não é empregado nos outros verbetes do dicionário. Seu uso aqui indica, portanto, uma conotação irônica, de discordância em relação à proposição de tal conceito.

7. e. (EM13LP04, EM13LP05) Espera-se que os estudantes respondam que não, porque, como evidencia a tirinha, a população negra não está em uma posição de poder que lhe permita exercer a discriminação racial. Ações afirmativas (também chamadas ações de discriminação positiva), como as tomadas pela empresa da tira, visam diminuir a desigualdade entre os grupos, ou seja, combater o racismo estrutural.

8. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP43) Leia com a turma as instruções para a produção da tira e certifique-se de que eles compreendem a atividade proposta.

A ideia é que os estudantes, seguindo o exemplo da tira lida, usem a linguagem visual e a verbal para desconstruir o discurso, ainda vigente em alguns setores da sociedade, segundo o qual piadas preconceituosas são "inocentes", "sem maldade", e que posicionar-se contra elas seria um "patrulhamento" desnecessário ou uma imposição da "ditadura do politicamente correto". Os vídeos sugeridos fornecem uma boa base para que a turma compreenda essas ideias, mas, se você preferir, pode recomendar outros materiais em diferentes mídias (vídeo, *podcast*, texto etc.).

Para a confecção da tira, os estudantes podem optar pelo método mais tradicional, fazendo o desenho e os balões de fala totalmente à mão e depois simplesmente escaneando o resultado. Ou podem optar por usar tecnologia do início ao fim, acessando um *site* ou aplicativo para criação de histórias em quadrinhos. Nesta reportagem do portal Lunetas, você encontra algumas sugestões desse tipo de recurso:

8 PLATAFORMAS para criar histórias em quadrinhos com estudantes. **Lunetas**, [*s. l.*], 15 jul. 2021. Disponível em: https://lunetas.com.br/plataformas-para-criar-historias-em-quadrinhos/. Acesso em: 8 out. 2024.

Uma opção intermediária é fazer um esboço a lápis, com o contorno das figuras e dos balões, e depois empregar um aplicativo de edição de imagens, como o Gimp (disponível em: https://www.gimp.org/; acesso em: 8 out. 2024) ou outro de sua preferência, para colorir as figuras e escrever as falas. Nesta postagem em uma rede social, a própria desenhista Carol Ito explica como fez isso na produção de uma de suas histórias em quadrinhos:

MESSIAS, Carolina Ito. Perfil: @carolito.hq. Postagens. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CZP55p0Di77/. Acesso em: 8 out. 2024.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: desenvolver as competências específicas 1 e 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, empregando conceitos dessa área do conhecimento para analisar, do ponto de vista filosófico e social, os textos literários lidos no capítulo, bem como compreender uma questão relevante aos estudantes do Ensino Médio: o racismo estrutural. A integração deve ser desenvolvida em quatro ou cinco aulas compartilhadas com um ou mais professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Desenvolvimento: tomando como base os fragmentos do livro **Pequeno manual antirracista**, de Djamila Ribeiro, apresentados na seção **Conexões**, o professor de Filosofia, Sociologia ou História apresenta e discute com os estudantes os conceitos de racismo, preconceito racial, discriminação racial e racismo estrutural.

Com os conhecimentos específicos de seu componente curricular, esse educador poderá complementar e contextualizar as informações do texto de Djamila Ribeiro. É possível, por exemplo, retomar o objeto de conhecimento de História "Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo" do 8º ano do Ensino Fundamental e, em diálogo com os conhecimentos prévios dos estudantes, avançar para a abordagem da habilidade **EM13CHS102** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio ("Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos").

Alguns objetos de conhecimento que podem ser trabalhados são, por exemplo:

- a emergência do conceito de raça no século XX como um elemento político (e não como elemento natural ou biológico, já que essa visão foi descartada pela genética moderna);
- as estratégias e políticas de embranquecimento adotadas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX;
- a construção do discurso da democracia racial a partir dos anos 1930;
- o conceito de Amefricanidade, proposto pela filósofa Lélia Gonzalez para abarcar os elementos que unificam as experiências dos povos da América.

Após a exploração do texto de Djamila Ribeiro pelo ponto de vista da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o(s) professor(es) dessa área, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, pode(m) proceder à discussão das questões propostas. Finalmente, o professor de Língua Portuguesa pode, a partir de então, assumir individualmente a mediação da leitura da tira de Carol Ito e a produção de uma tira semelhante pelos estudantes.

Avaliação: a produção de uma tira de acordo com a proposta, com o uso eficiente das linguagens para o combate ao racismo e outros tipos de intolerância e preconceito, pode compor metade da avaliação por parte do professor de Língua Portuguesa. A outra metade pode ser proposta pelo(s) professor(es) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja na forma de um exame convencional, seja por meio de outra produção textual (inclusive oral) que julgar(em) conveniente.

Produção: Comentário opinativo (p. 66)

De olho na BNCC

Ao propor a produção de um comentário opinativo sobre revisionismo literário (ou outra polêmica cultural da atualidade), esta seção favorece o desenvolvimento das habilidades **EM13LP15**, **EM13LP20** e **EM13LP43**. Além disso, os estudantes praticam a curadoria de informações (**EM13LP11**) ao buscar informações sobre o tema, além do reconhecimento/uso de recursos coesivos (**EM13LP02**) pertinentes a essa produção, como as conjunções concessivas.

Nessa seção, os estudantes são convidados a se inserir, de modo qualificado, em uma prática cultural de seu tempo: produzir e compartilhar, em meios digitais, um comentário opinativo sobre revisionismo literário ou outra polêmica cultural da atualidade. Como essa é a primeira produção de um texto opinativo proposta na obra, selecionamos um gênero curto e relativamente simples, por meio do qual os estudantes poderão desenvolver sua **capacidade argumentativa** mesmo que tragam defasagens do Ensino Fundamental.

Para ajudá-los nesse processo, recomendamos que você invista na **alimentação temática**. Em primeiro lugar, busque mobilizar o que eles já sabem sobre **revisionismo literário** – a adequação de obras clássicas a valores que, na atualidade, conquistaram merecida importância, como a igualdade de gênero e o respeito aos direitos humanos.

alimentação temática: etapa do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em que o educador, intencionalmente, seleciona e apresenta aos estudantes textos de diferentes gêneros e mídias sobre o tema focalizado na produção deles, de maneira a ajudá-los a formar um repertório de conceitos, informações e ideias, isto é, a "ter o que dizer" em sua produção.

No Brasil, o principal alvo desse tipo de iniciativa é o escritor Monteiro Lobato. Procure levantar o que os estudantes conhecem da obra desse escritor, seja pela leitura de seus livros, seja por meio das diversas adaptações audiovisuais realizadas ao longo do tempo.

Pergunte aos estudantes se conhecem os personagens e se sabem, por exemplo, que Tia Nastácia é uma personagem negra que trabalha como empregada doméstica e cozinheira de Dona Benta, a matriarca do Sítio do Picapau Amarelo. Questione se já ouviram falar (ou se perceberam, na leitura) que essa personagem foi, em diversas passagens dos livros, representada de forma racista e preconceituosa. Busque saber, também, se já acompanharam alguma discussão sobre a forma como, na atualidade, a leitura de Monteiro Lobato tem sido problematizada e seus livros têm, até, passado por adaptações.

Caso queira iniciar a discussão com a exibição de um vídeo ou áudio, sugerimos estes:

– OBRA de Monteiro Lobato vira domínio público em 2019. **TV Brasil**, [*s. l.*], 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PyhGOomR-jk. Acesso em: 8 out. 2024.

Essa reportagem oferece um panorama da obra de Monteiro Lobato, sendo indicada para o caso de sua turma ter pouco ou nenhum conhecimento do escritor.

– VERSÃO atualizada de obra de Monteiro Lobato traz trechos reescritos. **Radio Agência**, Brasília, 28 fev. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura/audio/2023-02/versao-atualizada-de-obra-de-monteiro-lobato-traz-trechos-reescritos. Acesso em: 8 out. 2024.

Essa reportagem radiofônica fala especificamente sobre a edição revista de **Reinações de Narizinho** cuja publicação, em 2023, foi criticada pela professora Regina Dalcastagnè em uma rede social, dando origem aos comentários oferecidos como exemplo nessa seção.

Uma vez tendo feita essa contextualização, promova a leitura dos comentários opinativos. Pode ser feita uma **leitura colaborativa**, em que um estudante lê o texto em voz alta, fazendo pausas, e você, em diálogo com a turma, vai destacando a forma como o texto foi construído, apoiando-se no esquema fornecido na página 66 do Livro do Estudante.

Enfatize os **movimentos argumentativos** que se repetem nos dois comentários: primeiro, há a **sustentação** do ponto de vista (no primeiro comentário, contrário à adaptação da obra de Lobato, e no segundo, favorável a ela); depois, há um movimento de **negociação**, em que o autor admite que há pontos válidos na posição discordante; e, finalmente, volta-se para a **sustentação** do ponto de vista, com a apresentação de argumentos. Destaque as conjunções usadas na articulação das ideias: "**Mas** não dá pra negar [...]", "[...] **embora** entenda a crítica".

Embora a produção seja individual, recomenda-se que a análise dos textos sugeridos (ou outros, selecionados por você ou pelos próprios estudantes) seja feita em duplas ou trios. Caso a turma prefira focalizar outra polêmica cultural em evidência no momento da produção, ajude-os a delimitar esse novo tema e a localizar informações pertinentes sobre ele.

Para a publicação dos comentários da turma, dê preferência ao *site* ou *blog* da escola, pois isso fomentará a discussão cultural na comunidade escolar. Além disso, permitirá que você avalie mais de perto se os estudantes são capazes de atuar de forma ética e crítica no ambiente digital, fazendo problematizações a respeito disso, se necessário. Se a escola não tiver um *site* ou *blog*, ou se quiser fomentar a participação dos estudantes em um debate cultural mais amplo, sugira a eles que (re)publiquem os comentários no espaço destinado para isso nas reportagens e artigos que consultaram ou em redes sociais de que participem.

PRÁTICAS EM AÇÃO Literatura para todos (p. 68)

Ao propor aos estudantes que planejem e executem uma intervenção na biblioteca escolar (ou em outro espaço) para promover a leitura literária, o projeto desta seção favorece o alcance do **ODS 4** (Educação de qualidade). Além disso, como as atividades levam os estudantes a considerarem as necessidades e as opiniões dos diversos públicos que formam a comunidade escolar, para que estes também tenham acesso à literatura, o projeto é perpassado pela macroárea temática **Cidadania e Civismo**, especificamente pelo tema **Vida Familiar e Social**.

Esse projeto, ponto culminante da sequência didática proposta na unidade 1, possibilitará que os estudantes vivenciem uma situação significativa de investigação, analisando uma mesma temática – a biblioteca escolar – por diferentes perspectivas. Os conhecimentos produzidos nessa etapa de investigação (Etapa I) criarão o contexto de produção para que, em conjunto, eles debatam e decidam a seguinte questão: **Qual ação criativa a turma poderá executar para promover a leitura literária na escola?**.

A partir dessa decisão, com sua mediação e apoio, eles poderão vivenciar a metodologia ativa da **educação por projetos**, ao planejarem ações que lhes possibilitem intervir na – ou pela – biblioteca escolar (ou outro espaço que possa ser dedicado à leitura literária na escola ou na comunidade). Quanto mais você incentivar processos democráticos, discussões argumentadas e interessadas na construção de consensos, chamando a atenção para a importância da escuta e da abertura, mais os estudantes encontrarão as condições necessárias para que exerçam o protagonismo.

Projeto: Promovendo a literatura na escola (p. 68)

Sugira aos estudantes que, em momento extraclasse, leiam previamente os quatro roteiros e tragam sugestões de pelo menos dois em que gostariam de atuar. Incentive a formação de grupos por afinidade de interesses. Destaque que cada recorte temático vai exigir procedimentos distintos de investigação e consulta a diferentes fontes e que, no conjunto, a turma construirá uma abordagem multifacetada do tema **Leitura literária na escola**.

De olho na BNCC

Ao propor que os estudantes planejem e executem uma ação para promover a leitura literária na comunidade escolar, essa seção favorece o desenvolvimento de habilidades do campo de atuação na vida pública,

em especial a **EM13LP24**, a **EM13LP25** e a **EM13LP27**. Especificamente na preparação e na execução do debate deliberativo, desenvolve-se também a habilidade **EM13LP16**. Na etapa de investigação, em que eles levantarão dados para orientar seu projeto, os estudantes também desenvolverão habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa, em especial a **EM13LP30**, a **EM13LP33** e a **EM13LP35**. O projeto favorece, ainda, a curadoria de informações (**EM13LP11**), o compartilhamento de práticas culturais e de questões que despertam interesse, como forma de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins (**EM13LP20**) e a participação em eventos culturais e artístico-literários (**EM13LP47**).

ETAPA I: Levantamento de informações e ideias (p. 68)

Invista na construção de critérios de como os grupos devem trabalhar com colaboração, reforçando que todas as ações precisam ser discutidas, compartilhadas por todos, ainda que haja distribuição de responsabilidades. Assim, por exemplo, se um integrante do Grupo 3 assume a responsabilidade de preparar a apresentação de *slides* para expor os resultados de sua investigação aos demais grupos, as decisões sobre quais ações serão incluídas nos *slides* e como serão descritas devem ser feitas no coletivo, de tal forma que qualquer um do grupo possa estar nesse lugar. O mesmo vale para todas as demais tarefas.

Vale a pena fazer com eles uma lista, usando lousa ou projeção, do que é colaborar e do que não é, marcando bem que não se trata de uma junção de tarefas isoladas, mas de um processo coletivo, com cada um tendo maior responsabilidade por uma tarefa. Eles podem, inclusive, decidir que uma mesma tarefa seja feita por uma dupla ou um trio.

Reforce a ideia de que eles já possuem alguns conhecimentos, que muito provavelmente foram vivenciados no Ensino Fundamental II, e de que outros eles é que precisarão construir. Assim, é essencial que se perguntem se já dominam o que está sendo indicado e, se preciso, busquem com autonomia aprender o que ainda não sabem. Evite dar soluções, modelos, respostas, porque isso prejudicaria o desenvolvimento deles. Por outro lado, esteja sempre disponível para fazer novas problematizações, principalmente na elaboração dos **instrumentos de pesquisa** – especificamente os roteiros de entrevista a serem utilizados pelos Grupos 1 e 2. Peça-lhes que mostrem a você esses roteiros antes de aplicá-los e discuta com os integrantes dos grupos se estão suficientemente objetivos e claros e, assim, serão capazes de fornecer as respostas pretendidas.

ETAPA II: Debate deliberativo para escolha da ação (p. 70)

Oriente os estudantes para que, individualmente, ao assistirem às exposições dos colegas, registrem os diferentes conhecimentos trazidos pelos grupos e, com base nisso, tragam uma ideia para debater e decidir o que farão.

Na lousa ou usando um painel digital (há opções de versões gratuitas dessa ferramenta, disponíveis na internet, você pode escolher a que melhor se adapta a suas necessidades), peça a cada um que vá registrando suas ideias, de forma sintética, por meio de palavras-chave. À medida que a lista vai se compondo, peça à turma que já procure categorizar, marcando ideias afins em uma mesma coluna.

Problematize a viabilidade das ideias, considerando o contexto da turma e, à medida que os estudantes forem percebendo que nem todas as propostas caberão em sua realidade, vá reduzindo a lista. Busque também unir propostas muito próximas, até que se chegue a um número de ideias relevantes e variadas para a turma discutir e decidir com qual deseja trabalhar. Observe que, mais importante que ter uma proposta, é a vivência desse processo de análise conjunta, reflexão, negociação, deliberação, no exercício do diálogo qualificado.

Explore com os estudantes, na página 70 do Livro do Estudante, a definição de **debate** e o esquema que expõe estratégias e usos linguísticos para a participação qualificada em um debate deliberativo. Certifique-se de que eles compreendem a importância da escuta atenta do outro, pois só dessa forma será possível retomar o discurso dele em seu próprio discurso e, assim, fazer o debate avançar.

ETAPA III: Planejamento e execução da ação (p. 71)

Promova uma conversa de planejamento geral do projeto. Oriente os estudantes a buscarem propostas de intervenção similar à que escolheram (por exemplo, um sarau, uma feira de livros etc.), de modo que possam antever as necessidades do evento e aprender com algumas dessas experiências.

Após o planejamento geral, preveja tempos em sala de aula e também extraclasse para que os grupos de trabalho avancem nos combinados feitos. Faça reuniões de andamento para acompanhar os processos de cada equipe e trazer sugestões.

ETAPA IV: Avaliação do projeto (p. 71)

Nesta última etapa, inserida sistematicamente no fim das seções **Práticas em ação**, você pode ajudar os estudantes a desenvolverem competências socioemocionais importantes para a formação integral deles, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (saiba mais no tópico **Competências socioemocionais**, na página MP020 deste Suplemento). Problematize pontos que poderiam ser melhorados em projetos futuros, combinando ações para o alcance dessas melhorias; por exemplo, reuniões mais frequentes entre os integrantes dos grupos, distribuição mais igualitária das tarefas, mais disposição para ceder a fim de buscar soluções consensuais, entre outros.

Autoavaliação (p. 71)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 17 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

UNIDADE 2 POR DENTRO DAS MÍDIAS

Objetivos da unidade

Esta é a primeira das três unidades da obra que priorizam o campo jornalístico-midiático. Nela, as práticas desse campo são articuladas às do campo das práticas de estudo e pesquisa.

Os principais objetivos da unidade são:

a) consolidar e aprofundar os conhecimentos que o estudante construiu ao longo do Ensino Fundamental acerca das práticas sociais de linguagem características do campo midiático-jornalístico, principalmente no que diz respeito ao contexto de produção, circulação e recepção de textos nesse campo, bem como à identificação de diferentes pontos de vista e discursos neles veiculados, de modo a desenvolver, principalmente, a competência específica de Linguagens 2 para o Ensino Médio (habilidade EM13LGG202);

b) promover o contato do estudante com diferentes projetos editoriais, principalmente mídias alternativas e independentes, para o desenvolvimento da competência específica de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG202);

c) oportunizar ao estudante uma introdução ao pensamento computacional e a procedimentos científicos de pesquisa, por meio do planejamento e realização de uma pesquisa de levantamento, com vistas ao desenvolvimento das competências gerais 2 e 5;

d) desenvolver uma consciência mais crítica e seletiva diante de conteúdos jornalísticos em diversas mídias, principalmente nas digitais, fomentando a competência específica de Linguagens 7 (habilidades EM13LGG702 e EM13LGG704);

e) propor a leitura e a produção de textos que fazem crítica de mídia, desenvolvendo a capacidade argumentativa e, portanto, a competência geral 7;

f) promover a análise e o uso de recursos linguísticos que atuam como modalizadores na expressão de diferentes intencionalidades discursivas, a fim de desenvolver a competência específica de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG103);

g) propor a produção de uma carta aberta que denuncie situações de violência de gênero e cobre soluções das autoridades ou dos responsáveis, promovendo a competência geral 10 e a competência específica de Linguagens 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG303 e EM13LGG304);

h) propor uma prática significativa para integrar os conhecimentos construídos ao longo dos capítulos, por meio da organização colaborativa de um Observatório da Imprensa na escola, proposta que favorece as competências gerais 1 e 7.

Competências gerais: 1, 2, 5, 7 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP42, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51.

Justificativas

Em razão da necessidade de desenvolver a competência dos jovens de lidar de forma crítica e ética com a informação e a opinião, sobretudo nos meios digitais, dedicamos, nesta obra, três unidades às práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático.

Além da presente unidade, a unidade 2 do volume 2 (**Entre *feeds* e *fakes***) e a unidade 2 do volume 3 (**Eu e minha grana**) focalizam as práticas desse campo. Vale lembrar que, embora haja nessas unidades predominância de práticas do campo jornalístico-midiático, tivemos a preocupação de promover uma articulação com os demais campos. Na presente unidade, por exemplo, propõe-se uma intensa articulação com práticas do campo de estudo e pesquisa, visto que os estudantes conduzirão uma pesquisa de levantamento para determinar os hábitos de consumo de conteúdos jornalísticos entre determinado público dentro da escola e, depois, produzirão um infográfico para divulgar os resultados para a comunidade escolar.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 80-81)

É provável que os estudantes não tenham dificuldades em reconhecer o texto como uma postagem em rede social. A partir desse reconhecimento, você pode direcioná-los para que observem o contexto de produção e circulação da postagem: quem a compartilhou (revista **Galileu**), com que finalidade etc. Aproveite para verificar se eles conhecem essa revista de divulgação científica e, em caso negativo, convide-os a entrar no *site* da publicação (disponível em: https://revistagalileu.globo.com/; acesso em: 23 set. 2024) para explorar as matérias e o tipo de conteúdo veiculado. Também é interessante que, em seu tempo livre, eles leiam a matéria divulgada (Nietzsche ensina como lidar com o excesso de informações, disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/08/nietzsche-ensina-como-lidar-com-o-excesso-de-informacoes.html; acesso em: 23 set. 2024).

Em relação ao trabalho do artista André Bergamin, é provável que eles estejam familiarizados com a estética da colagem e a reconheçam como marca característica da comunicação contemporânea.

Comente com os estudantes que esse recurso também está presente, hoje em dia, na música, com os *remixes*, e no cinema, com as referências feitas a filmes do passado. Peça aos estudantes que deem exemplos de músicas que usam em sua composição colagens (*remixes* e *samples*) de outras músicas ou sons ambientes – um recurso muito comum no *rap* – e questione se já observaram essa forma de compo-

sição no cinema também. Pode ser dada como exemplo de filme que explora essa estética a animação **Space Jam: O Jogo do Século**, que, apesar de se dirigir ao público infantojuvenil, mantém diálogo intertextual com produções para adultos, como **Pulp Fiction**, de Quentin Tarantino.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as competências específicas 1 e 2 da área de Linguagens, especificamente as habilidades **EM13LGG103**, **EM13LGG105** e **EM13LGG202**, em uma abordagem interdisciplinar. A integração deve ser desenvolvida em uma aula compartilhada com o professor de Arte.

Desenvolvimento: após a condução, na aula de Língua Portuguesa, do trabalho com a abertura dessa Unidade 2, o professor de Arte pode colaborar na análise da colagem de André Bergamin. O objetivo da aula compartilhada será ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre essa técnica, discutindo suas origens e seu desenvolvimento, com apoio no **Tema 5** ("O que é ser artista?") da unidade 2 do livro de Arte desta coleção de Linguagens. Posteriormente à aula compartilhada, na aula de Arte, o educador desse componente curricular poderá dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem com a produção de uma colagem digital pelos estudantes (ver seção **Práticas em ação: Composição de colagens**, ao final do referido **Tema 5** do livro de Arte).

Sugestão

Livro

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 2005.

Nessa obra, a especialista em semiótica Lúcia Santaella, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), explora as três matrizes da linguagem – sonora, visual e verbal –, explicando como elas se interpenetram na comunicação contemporânea. Os capítulos "Linguagens híbridas" e "Linguagens da hipermídia" são especialmente importantes para o entendimento da **cultura dos remixes**, da qual as colagens digitais como as produzidas por André Bergamin fazem parte.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 81)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP14.

Sugestões de respostas (p. 81)

1. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes concluam que o objetivo é chamar a atenção dos usuários dessa rede social para que cliquem no *link* e leiam a matéria no *site* da revista **Galileu**.
2. Resposta pessoal. Sugestão: no contexto em que é apresentada, a frase pode ser entendida como um conselho para que não nos preocupemos em acompanhar todos os fatos e as informações do cotidiano, mas, sim, em organizá-los em interpretações significativas da realidade. Podemos fazer isso lendo ou ouvindo análises de especialistas ou fazendo nossas próprias interpretações. Professor, pode ser interessante discutir com os estudantes se uma única frase pinçada da obra de um filósofo como Nietzsche poderia, efetivamente, ser utilizada para ensinar algo a alguém. Caso os estudantes tenham lido a matéria divulgada, você pode perguntar se consideram que ela apresenta um nível de profundidade adequado.
3. (EM13LP14) Os fragmentos que compõem a colagem são: uma foto do próprio Nietzsche em destaque, no centro; a citação do filósofo, também destacada; televisores antigos, um deles meio coberto por areia; e a foto de um homem "dentro" da cabeça do filósofo, o qual segura um equipamento de locomoção antigo. (Professor, o equipamento que o homem porta foi fabricado nos últimos anos do século XIX; quando colocado no lugar do eixo dianteiro de uma carruagem, esse objeto permitia motorizá-la, dispensando os cavalos ou outro meio de tração animal. Mais detalhes podem ser vistos em: https://www.earlyamericanautomobiles.com/americanautomobiles2.htm; acesso em: 8 out. 2024). Espera-se que os estudantes respondam que a foto e a citação foram selecionadas por se relacionarem diretamente ao assunto da matéria. Quanto aos televisores antigos, podem ser uma referência à ideia de informações ou meios de comunicação. A foto do homem com o estranho equipamento pode remeter às "engrenagens" na mente de um filósofo ou à ideia de modernidade, progresso.
4. Resposta pessoal. Professor, o objetivo dessa questão é que os estudantes comecem a refletir sobre seus hábitos de consumo de notícias e a compartilhá-los com os colegas. Na seção **Aprendendo com autonomia**, eles terão a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de levantamento, seguindo procedimentos científicos, para chegar a um resultado mais preciso.

Capítulo 3 Como consumimos notícias (p. 82)

Este capítulo se inicia com a leitura, na seção **Leitura e reflexão I**, de uma reportagem publicada na revista **Carta Capital** sobre os resultados de 2023 do *Digital News Report* – um levantamento sobre consumo de notícias realizado anualmente em 47 países pelo Instituto Reuters. Nessa primeira leitura, os estudantes reconhecerão aspectos da discussão sobre consumo de notícias que serão retomados ao longo de todo o capítulo, como o interesse do público por notícias, a confiança

depositada em conteúdos noticiosos e os meios pelos quais as pessoas se informam (redes sociais, televisão etc.).

Ainda na seção **Leitura e reflexão I**, os estudantes analisarão um gráfico extraído do mesmo levantamento do Instituto Reuters. Tal atividade permitirá o desenvolvimento da habilidade de comparar informações representadas por meio de diferentes linguagens; nesse caso, textualmente, na reportagem, e visualmente, no gráfico.

Após esse primeiro contato com uma pesquisa de levantamento, os estudantes começarão a construir os conhecimentos necessários para que eles mesmos conduzam uma pesquisa desse tipo. Tal construção será feita na seção **Conexões**, que, ao propor um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias, aborda conceitos como **população**, **tamanho da amostra** e **margem de erro**. Além de auxiliarem os estudantes em sua pesquisa, esses conceitos são importantes para que eles se tornem consumidores de informação mais críticos, visto que são termos frequentemente empregados em textos jornalísticos.

Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, os estudantes são apresentados ao **pensamento computacional**, reconhecendo-o como uma estratégia de resolução de problemas, que irão utilizar no planejamento e na execução de sua pesquisa de levantamento.

Na seção **Leitura e reflexão II**, por meio da leitura de uma entrevista com Carolina Monteiro, cofundadora da Agência Marco Zero, uma agência de jornalismo independente de Pernambuco, os estudantes exploram os conceitos de mídia tradicional e mídia independente. Essa exploração é ampliada no outro texto de leitura – um infográfico que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre raça e gênero no jornalismo brasileiro.

Após terem analisado os recursos visuais e verbais do infográfico, os estudantes estarão prontos para criar seu próprio infográfico na seção **Produção**. Essa produção multissemiótica tem como objetivo divulgar na comunidade escolar os resultados obtidos pela pesquisa de levantamento realizada em **Aprendendo com autonomia**. Configura-se, portanto, como uma prática de linguagem significativa e contextualizada, que promove a inserção qualificada dos estudantes no campo das práticas de estudo e pesquisa.

Para encerrar o capítulo, apresenta-se, na seção especial **Educação midiática**, uma atividade prática sobre reconhecimento e combate da desinformação nos meios digitais.

Leitura e reflexão I: Consumo de notícias no Brasil (p. 82)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP36, EM13LP38.

Sugerimos que a leitura da reportagem (**texto 1**) seja feita individualmente, com o preenchimento, no caderno, da tabela intitulada "Identificação das perguntas por parágrafo". Ao seguir esse roteiro, que estabelece objetivos para a leitura, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a habilidade EM13LP28.

A redação original das perguntas feitas na pesquisa *Digital News Report* está disponível, em inglês, no *site* do Instituto Reuters (disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/DNR23_online_survey.pdf; acesso em: 8 out. 2024). Fornecemos aqui uma tradução aproximada para aquelas perguntas que geraram os resultados relatados na reportagem. Depois que os estudantes tiverem formulado suas hipóteses, ou seja, tiverem imaginado quais seriam as perguntas, sugerimos que você leia para eles a lista apresentada aqui. Assim, eles poderão verificar quão acertadas foram suas suposições.

Os números a seguir referem-se aos parágrafos.

5 – Quão interessado você diria que está em notícias? Se você tem interesse, qual meio tem utilizado para acessar notícias *on-line*?

6 – Quando você vê notícias nas redes sociais, qual proporção delas tem origem no jornalismo profissional?

7 – Você costuma confiar nas notícias a que tem acesso?

8 – Com que frequência você vê ou ouve pessoas criticando os jornalistas ou os veículos de imprensa do seu país?

9 – Qual meio você tem utilizado para acessar notícias, seja *on-line* ou *off-line*? (É uma pergunta semelhante à que foi feita para obter os resultados apresentados no quinto parágrafo; porém, nesse caso, a pergunta abrange também os meios *off-line,* como TV, rádio e jornais impressos.) Nos últimos 12 meses, você pagou por conteúdo noticioso *on-line*?

10 – Qual meio você tem utilizado para acessar notícias, seja *on-line* ou *off-line*? (É a mesma pergunta do parágrafo anterior.)

Sugestões de respostas (p. 84-85)

1. a. (EM13LP03) No nono parágrafo se diz que, atualmente, no Brasil, "79% dos entrevistados disseram que se informam *on-line* (incluindo mídias digitais)" – esse dado pode ser observado, no gráfico, pela linha **laranja**, que mostra os resultados para quem usa o meio *on-line* (incluindo redes sociais) como fonte de notícias. (Professor, se julgar conveniente, comente que há uma pequena inconsistência entre o texto da reportagem e os resultados do levantamento: tecnicamente, o termo *mídias digitais*, usado na reportagem, é mais amplo do que *redes sociais*, usado no gráfico, pois o primeiro inclui, além das redes sociais, buscadores, aplicativos de mapas, agregadores de *podcasts*, entre outros.) Esse nono parágrafo também informa que o consumo de notícias via televisão saiu de 55%, em 2022, para 51% em 2023 – dado mostrado pela linha **azul** do gráfico. Por fim, o décimo parágrafo diz que "jornais e revistas, hoje, são a escolha prioritária de apenas 12% dos entrevistados [...]. Há exatos dez anos, 50% diziam que se informavam pelo meio impresso". Esses números podem ser visualizados pela linha **vermelha** no gráfico, que mostra a expressiva queda no consumo de notícias por meios impressos ao longo dos últimos dez anos.

1. b. (EM13LP03, EM13LP32) A inconsistência encontra-se nesta frase do 9º parágrafo: "O consumo de notícias via mídias sociais, entretanto, caiu em relação a 2022: de 64% para 47%". A preferência por consumir notícias via redes sociais foi, de fato, a resposta escolhida por 64% dos participantes brasileiros em 2022. Contudo, como se pode observar no gráfico, o número de 2023 é 57%, e não 47%, como informa o texto.

1. c. (EM13LP32) Inconsistências e falhas como essa (que podem decorrer de um simples erro de digitação) são praticamente inevitáveis, daí a importância de consultarmos mais de uma fonte ao pesquisar. Sem esse cuidado, corremos o risco de não só nos informarmos erradamente, como de nos tornarmos agentes de desinformação, ao passar adiante dados incorretos.

2. a. (EM13LP02) As dificuldades de financiamento estão ligadas à queda brutal do consumo de notícias via jornalismo impresso nos últimos dez anos (de 50% para 12% das preferências) e ao fato de apenas 20% dos entrevistados que consomem notícias *on-line* pagarem por esse serviço. Professor, talvez seja necessária a sua mediação no sentido de esclarecer aos estudantes que, na era do jornalismo impresso, os veículos eram financiados não apenas pelo público, que tinha de pagar assinaturas ou comprar os jornais e as revistas em bancas, mas pelas empresas e organizações que anunciavam nesses veículos. Na atualidade, as verbas publicitárias continuam altas, mas estão pulverizadas pelas mais diversas mídias digitais (buscadores, redes sociais, aplicativos diversos etc.), e não mais concentradas nos veículos de imprensa.

2. b. (EM13LP02) Como exposto na reportagem, uma grande parcela da população evita notícias (41% dos brasileiros dizem evitá-las). Além disso, no plano global, observa-se uma queda na taxa de pessoas extremamente interessadas em notícias (eram 63% em 2017 e passaram a 48% em 2023). Mesmo quando se interessam por notícias, as pessoas têm preferido acessá-las via redes sociais, e não mais por *sites* e aplicativos das próprias empresas jornalísticas. Por fim, nas redes, elas preferem conteúdos que não provêm do jornalismo profissional. Todos esses dados revelam uma atitude do público que é de resistência e/ou seletividade em relação ao jornalismo, o que representa, é claro, um grande desafio aos profissionais e às empresas desse setor.

2. c. (EM13LP02) O tópico da baixa confiança nas notícias é tratado especificamente no sétimo parágrafo, que mostra baixos índices de confiança no Brasil e nos Estados Unidos. O oitavo parágrafo, por sua vez, atribui tanto esse baixo índice de confiança quanto a falta de interesse nas notícias às críticas constantes que o jornalismo profissional recebe ("dois terços dos entrevistados no país afirmaram que ouvem ou veem, com frequência, pessoas criticando a imprensa").

3. a. O autor da reportagem relaciona a tendência de evitar (ou não) notícias à posição que o país ocupa nos "*rankings* globais de educação". Segundo o texto, os países que estão no topo desses *rankings* são aqueles em que as pessoas menos evitam se informar.

3. b. Na relação estabelecida pelo repórter, fica implícito que as sociedades mais bem educadas valorizam as notícias, lidam bem com elas, compreendem bem as informações nelas veiculadas e, por isso, não evitam ter contato com conteúdo noticioso. A segunda parte da resposta é pessoal. Sugestão: Sim, a relação faz sentido e pode até envolver um círculo virtuoso – quanto mais bem educadas são as sociedades, mais elas se informam e, portanto, mais têm o desejo e a possibilidade de melhorarem a própria educação. Professor, talvez seja necessária sua mediação para apoiar os estudantes na **leitura inferencial** desse parágrafo. Note que o repórter não afirma explicitamente que as sociedades mais bem educadas valorizam as notícias. Contudo, a forma como ele constrói o texto, acrescentando a informação de que os países onde as pessoas menos evitam se informar "também surgem no topo dos *rankings* globais da educação" e, ainda, destacando essa informação com um travessão, cria o significado implícito de que existe uma relação entre ter boa educação e valorizar notícias.

4. a. (EM13LP06, EM13LP07, EM13LP36, EM13LP38) Essa expressão revela que, sob o ponto de vista do autor do texto, o fato de o público em geral, ao acessar notícias via redes sociais, prestar mais atenção a celebridades e influenciadores do que a jornalistas profissionais é algo negativo. A expressão "A questão é que" tem, portanto, o sentido de uma ressalva, um alerta do enunciador sobre os dados que apresenta.

4. b. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes concluam que, sendo **Carta Capital** uma revista semanal, conforme informado no início da seção, ela tem como público-leitor principalmente pessoas que preferem e valorizam o jornalismo profissional. Além disso, o simples fato de as pessoas lerem uma reportagem como essa, com predomínio de texto verbal e veiculada no *site* de uma empresa jornalística, comprova que elas valorizam os modos tradicionais de produção jornalística. Pode-se supor, portanto, que os leitores da revista terão uma visão negativa quanto à predominância de celebridades e influenciadores na informação disseminada via redes sociais.

CONEXÕES A matemática dos levantamentos (p. 86-89)

Habilidades trabalhadas na seção **Conexões**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32.

Nesta seção serão discutidos quatro conceitos básicos de estatística: **população**, **amostra**, **margem de erro** e **nível de confiança** (ou **grau de confiança**). Os conhecimentos sobre esses conceitos serão necessários aos estudantes na próxima seção, **Aprendendo com autonomia**, na qual eles serão desafiados a conduzir uma pesquisa de levantamento.

A mediação pode ser feita somente pelo professor de Língua Portuguesa ou em aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias. A seguir, sugerimos os procedimentos para uma mediação realizada somente pelo professor de Língua Portuguesa. Nesse caso, as atividades da seção terão o intuito de subsidiar a aprendizagem dos estudantes na área de Matemática e suas Tecnologias, praticando a compreensão de explicações conceituais e problemas típicos dessa área.

Se for possível organizar uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes terão, ainda, a oportunidade de conhecer e praticar as equações que permitem o cálculo do desvio-padrão e da margem de erro, além de outros aprofundamentos. Veja orientações mais detalhadas para essa proposta interdisciplinar no item **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, adiante.

Sugestão para a mediação pelo professor de Língua Portuguesa

A seção inicia-se com a leitura de um fragmento de reportagem sobre uma pesquisa de levantamento realizada entre adolescentes estadunidenses. O objetivo da pesquisa era identificar as percepções dos adolescentes sobre seu "tempo de tela", isto é, o tempo que eles passam diante de *smartphones* ou outros dispositivos eletrônicos.

Sugerimos que convide um estudante para ler em voz alta o fragmento. Como o objetivo da seção é analisar os procedimentos da pesquisa estatística, não serão propostas questões para discussão do texto. Contudo, é recomendável que você converse com a turma sobre o estudo divulgado. Seguem sugestões de perguntas a serem feitas oralmente:

1. As percepções de vocês coincidem com as dos adolescentes que participaram da pesquisa? Assim como "quase três quartos" dos respondentes, vocês também acham que se sentem mais felizes ou tranquilos quando não estão com seus telefones?
   - **a.** Em caso positivo, por que acham que isso ocorre? Por que os celulares – e principalmente as redes sociais, destacadas no título da matéria – causariam tristeza e angústia?
   - **b.** Em caso negativo, o que pode explicar a diferença entre as respostas de vocês e as dos adolescentes que participaram da pesquisa?
2. Apesar das preocupações com os efeitos prejudiciais dos *smartphones*, a maioria dos adolescentes afirmou que "facilitam a criatividade e a busca por *hobbies*", enquanto 45% afirmaram que "eles os ajudam a ir bem na escola". Vocês concordam com essas afirmações? Por quê?

Após essa discussão inicial, sugerimos que solicite aos estudantes a leitura silenciosa do **texto 1**. Esse texto, além de informações sobre os conceitos de população e amostra, apresenta um **infográfico** – gênero que será analisado com mais detalhes na seção **Leitura e reflexão II** e produzido pelos estudantes ao final deste capítulo.

Enfatize à turma que, para interpretar adequadamente o infográfico, eles precisam aplicar **estratégias de leitura multissemiótica**, ou seja, devem considerar tanto as informações da linguagem verbal quanto as da linguagem visual, combinando-as para apreender os sentidos do texto. No caso específico desse infográfico, eles devem prestar atenção às cores utilizadas, à quantidade de "bonequinhos" em cada esfera e à direção das setas, entre outros aspectos.

Após a leitura do **texto 1**, peça aos estudantes que se reúnam em duplas ou trios e discutam as duas questões propostas, anotando suas conclusões. Dê alguns minutos para que trabalhem e, por fim, peça a diferentes duplas ou trios que apresentem oralmente suas respostas, enquanto os demais colegas confirmam se chegaram às mesmas conclusões. Aproveite para esclarecer dúvidas e discutir eventuais divergências.

Siga o mesmo procedimento em relação ao **texto 2**: peça aos estudantes que o leiam silenciosamente, discutam as questões propostas em duplas ou trios e, por fim, compartilhem suas respostas.

A atividade final (**questão 5**) propõe o **uso pedagógico da tecnologia** e, portanto, exige acesso à internet. É recomendável que seja conduzida em sala de aula, pois, assim, você poderá apoiar a turma no uso de filtros em buscadores e na identificação das notícias e reportagens. Contudo, se isso não for possível, solicite aos estudantes que realizem a atividade como tarefa de casa e, na aula seguinte, discuta os resultados encontrados por eles. Outra possibilidade (menos interessante do ponto de vista do uso pedagógico da tecnologia) é você selecionar previamente e levar à sala, impressas, notícias e reportagens que apresentem resultados de levantamentos.

Sugestões de respostas (p. 87-89)

1. a. A população são todos os adolescentes estadunidenses. Professor, no relatório original do *Pew Research Center*, especifica-se que foram considerados adolescentes pessoas entre 13 e 17 anos. O relatório está disponível (em inglês) em: https://www.pewresearch.org/internet/2024/03/11/how-teens-and-parents-approach-screen-time/. Acesso em: 8 out. 2024.

1. b. A amostra são os 1.453 adolescentes que de fato participaram do levantamento.

2. a. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes deduzam que eles estão pintados de cores diferentes para representar as variações inerentes a qualquer população humana; por exemplo, em termos de gênero, lugar de origem, raça, religião etc. Professor, caso os estudantes tenham dificuldade com essa dedução, retome a pesquisa da reportagem apresentada no início da seção como exemplo e pergunte: "Será que os 1.453 adolescentes que responderam ao questionário da pesquisa eram todos do sexo feminino? Será que eram todos do mesmo estado? Será que todos tinham uma renda familiar semelhante? Eram todos da mesma raça ou etnia?". Ajude-os a perceber que a resposta para todas essas perguntas é "não", já que o objetivo da pesquisa é identificar as percepções de adolescentes estadunidenses sobre seu tempo de tela – e não especificamente de, por exemplo, adolescentes estadunidenses do sexo feminino, ou adolescentes que moram no estado da Flórida, e assim por diante. Como não existem esses recortes na pesquisa, subentende-se que ela pretende refletir o comportamento de **toda** a população dessa faixa etária; logo, existem diversas variações, as quais são representadas, no infográfico, por bonequinhos de cores diferentes.

2. b. Não, porque essa amostra representaria somente uma das variações mencionadas no item anterior. Portanto, conferiria à pesquisa um recorte indesejado (apenas adolescentes do sexo feminino, apenas adolescentes de determinado estado ou de determinada raça/etnia etc.).

3. (EM13LP04) Não, porque, como diz o **texto 2**, os resultados do questionário provavelmente não "condizem perfeitamente com a população que está sendo estudada". Se a pesquisa tem uma margem de erro de 3,2 pontos porcentuais, pressupomos que, se todos os adolescentes estadunidenses fossem ouvidos, a proporção dos que afirmam que os *smartphones* os ajudam a ir bem na escola ficaria entre 41,8% (= 45 – 3,2) e 48,2% (= 45 + 3,2).

4. a. No campo "tamanho da população", deve ser colocado o número total de estudantes da turma.

4. b. No campo "tamanho da amostra", deve ser colocado o total de estudantes menos cinco. Se a turma tem, por exemplo, 40 estudantes e cinco deixaram de responder ao questionário, o tamanho da amostra é 35.

4. c. Isso significaria que existe uma probabilidade de 90% de que a preferência da turma por filmes de ação esteja dentro do intervalo de confiança – ou seja, entre 47% (= 52 – 5) e 57% (= 52 + 5).

5. a. (EM13LP11) Respostas pessoais. Professor, se necessário, auxilie os estudantes no uso de filtros em buscadores, como o filtro "Notícias", que restringe a busca a textos jornalísticos.

5. b. (EM13LP01, EM13LP11, EM13LP30, EM13LP32) Respostas pessoais. Professor, certifique-se de que os estudantes são capazes de distinguir notícias e reportagens de outros gêneros jornalísticos, como entrevistas ou artigos de opinião. Além disso, peça que se atentem ao fato de que o termo **levantamento** pode aparecer, no texto jornalístico, com outros sentidos que não o de pesquisa de levantamento. Eles devem ler, pelo menos, os primeiros parágrafos de cada matéria selecionada para ter certeza de que ela se encaixa nas características solicitadas.

5. c. (EM13LP28) Respostas pessoais. Professor, esclareça aos estudantes que não necessariamente todos os parâmetros da pesquisa – tamanho da amostra, margem de erro e nível de confiança – serão informados no texto jornalístico. Na tabela, eles devem registrar quais parâmetros são informados (todos, alguns, nenhum).

5. d. Respostas pessoais.

5. e. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, pois elas ajudam o leitor a avaliar a qualidade da pesquisa. Uma amostra muito pequena ou um nível de confiança baixo demais podem indicar que o levantamento não reflete o comportamento ou a opinião real da população avaliada. Professor, a reportagem lida na seção **Leitura e reflexão I: O que diz a principal pesquisa de mídia do mundo sobre o consumo de notícias no Brasil**, embora tenha sido publicada por um veículo de imprensa renomado, não informa nenhum dos parâmetros da pesquisa do Instituto Reuters – nem o tamanho da amostra, nem a margem de erro, nem o nível de confiança. Discuta com a turma os possíveis motivos para a ausência dessas informações. Uma possível razão é que, sendo o *Digital News Report* uma pesquisa tradicional, realizada anualmente por um prestigiado instituto de pesquisa, o repórter pode não ter sentido a necessidade de dar mais detalhes sobre a metodologia.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: desenvolver a competência específica 1 de Matemática e suas Tecnologias em uma situação de aprendizagem contextualizada e, ao mesmo tempo, preparar os estudantes para conduzir uma pesquisa de levantamento na seção seguinte (**Aprendendo com autonomia**). A integração deve ser desenvolvida em duas ou três aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias.

Desenvolvimento: o professor de Língua Portuguesa conduz a leitura e discussão do texto inicial (**Adolescentes se sentem mais felizes quando estão sem redes sociais, diz pesquisa**). Em seguida, o professor de Matemática conduz a leitura e discussão dos textos que apresentam os conceitos de **população**, **amostra**, **margem de erro** e **grau de confiança**.

O professor de Matemática pode complementar as informações dos textos, aprofundando-se na discussão das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio-padrão). Esse docente pode, por exemplo, apresentar à turma as equações apropriadas para o cálculo do desvio-padrão e da margem de erro, propondo a resolução dessas equações com os números da reportagem (ou outros exemplos).

Dessa forma, os estudantes serão capacitados tanto para utilizar a ferramenta digital que calcula a margem de erro (a calculadora de margem de erro oferecida pelo próprio *site*) quanto para compreender e resolver a equação que permite tal cálculo.

Avaliação: o professor da área de Linguagens e o da área de Matemática, em conjunto, avaliam se os estudantes são capazes de analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas divulgados em notícias e reportagens, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas (habilidade EM13MAT102).

Aprendendo com autonomia: Pesquisa de levantamento (p. 90-93)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP28, EM13LP30, EM13LP33.

Ao incorporar práticas que seguem os princípios da pesquisa científica e propor, como estratégia para resolução de problemas, o pensamento computacional, essa seção busca desenvolver nos jovens habilidades relevantes para os desafios contemporâneos, contribuindo, dessa forma, para o **ODS 4** (Educação de qualidade).



Etapa I – Estratégias para resolução de um problema (p. 90)

Espera-se que os grupos cheguem a uma sequência de passos semelhante a esta:

1. O pesquisador precisa determinar a população que deseja compreender, ou seja, seu grupo de interesse.
2. Ele deve, então, calcular o tamanho de uma amostra que seja significativa, isto é, que realmente represente o grupo desejado, com um nível de confiança e uma margem de erro razoáveis. Como a pesquisa dos estudantes lidará com uma população relativamente pequena (algumas turmas da escola), podemos considerar que um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de no máximo 10% seriam razoáveis.
3. O pesquisador deve, em seguida, criar um instrumento de pesquisa, como um questionário *on-line*, para interrogar os indivíduos da amostra a respeito dos aspectos que quer estudar.
4. Quando todos os participantes tiverem respondido, o pesquisador tabula os resultados e calcula as porcentagens.
5. O último passo é criar gráficos de diferentes formatos (conforme o tipo de informação que se queira apresentar), o que pode ser feito no próprio *site* onde foi criado o questionário *on-line*, ou em uma ferramenta digital para a elaboração de gráficos, como as disponíveis em editores de texto ou de planilhas.

Etapa II – Realização do passo a passo proposto (p. 91)

Recomendamos ler com os estudantes os tópicos **Definição da população e da amostra** e **Redação do questionário** e ajudá-los na organização da pesquisa.

Ao discutir a pergunta "Vocês gostariam de investigar outros aspectos que não foram abordados na pesquisa do Instituto Reuters? Quais?", incentive os estudantes a acrescentar, em seu questionário, pelo menos duas questões diferentes das perguntadas na pesquisa do Instituto Reuters, de acordo com a curiosidade científica deles e com a realidade da escola.

Eles poderiam perguntar, por exemplo, se o respondente costuma verificar a veracidade de uma notícia antes de compartilhá-la e se considera que consegue reconhecer notícias falsas. Outra dica é sugerir a inclusão de perguntas como "Você teria interesse em participar, na escola, de um projeto que acompanhasse a cobertura da imprensa sobre determinado tema?" ou "Quais temas você gostaria que fossem acompanhados nesse projeto?" – perguntas desse tipo podem ajudá-los a organizar com mais propriedade o Observatório da Imprensa que será proposto na seção **Práticas em ação**, ao final desta unidade 2.

Para a redação do questionário (habilidade **EM13LP33**), oriente-os a tomar como modelo as perguntas do Instituto Reuters dadas como exemplo. Ajude-os a perceber que as questões devem usar linguagem simples e clara; as respostas devem ser coerentes com elas e, se necessário, permitir uma gradação (por exemplo, "Nunca", "Algumas vezes", "Frequentemente" etc.).

Sugira, ainda, que incluam uma pergunta inicial para confirmar que o respondente pertence ao público-alvo (por exemplo, "Você cursa o Ensino Médio na Escola [nome da escola]?"); se a resposta for negativa, o questionário automaticamente encerra a pesquisa.

Existem vários *sites* gratuitos para a elaboração e a aplicação de questionários *on-line*, e alguns deles trazem até ferramentas para montar gráficos com base nos resultados. Sugestões: Formulários Google, (disponível em: https://www.google.com/forms/about/); Survio (disponível em: https://www.survio.com/br/) e Survey Monkey (disponível em: https://pt.surveymonkey.com/). Acessos em: 17 out. 2024.

Discussão dos resultados (p. 93)

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. Possíveis diferenças podem ser atribuídas à faixa etária do público da escola (mais jovem que o pesquisado pelo Instituto Reuters), à cidade ou à região e ainda à própria passagem do tempo, dado que a edição da pesquisa do *Digital News Report* analisada na seção **Leitura e reflexão I** foi realizada em 2023.

Leitura e reflexão II: Diferentes olhares no jornalismo (p. 94-99)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP31, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP40.

As leituras e atividades propostas nesta seção propiciam a incorporação transversal da macroárea temática **Cidadania e Civismo**, especificamente do tema **Educação em direitos humanos**, além de ajudarem a turma a reconhecer a importância do **ODS 10** (Redução das desigualdades). Afinal, serão discutidos fatos como a falta de diversidade nas redações de grandes jornais brasileiros, em que predominam as "vozes" masculinas e brancas. A seção favorece, ainda, o alcance do **ODS 4** (Educação de qualidade) na medida em que fomenta uma postura crítica e analítica dos jovens em relação a conteúdos jornalísticos e midiáticos.



Para o desenvolvimento da seção, propõe-se a leitura de uma entrevista (**texto 1**) e um infográfico (**texto 2**). Como esses gêneros provavelmente foram estudados pela turma no Ensino Fundamental, sugerimos começar com uma **mobilização dos conhecimentos prévios** dos estudantes sobre eles. Ajude-os a relembrar que, estruturalmente, as entrevistas geralmente são compostas de um título, uma introdução que apresenta o entrevistado e, depois, o texto principal organizado em perguntas e respostas, diferenciadas graficamente.

Enfatize que esse gênero é essencialmente oral; por isso, mesmo depois de ter sido transcrito e editado para a publicação por escrito, ainda preserva características da oralidade, como repetições e fragmentação. Você pode, inclusive, direcioná-los para que identifiquem essas características nas respostas da entrevistada, Carolina Monteiro.

Quanto ao infográfico, recorde que analisaram um texto representativo desse gênero na seção **Conexões** e destaque a importância de empregarem, em sua interpretação, **estratégias de leitura multissemiótica**, combinando as informações verbais e visuais para reconstruir os sentidos do texto. Explique que os infográficos circulam não só no campo jornalístico-midiático, mas também no campo das práticas de estudo e pesquisa, no qual são frequentemente utilizados para apresentar os resultados de pesquisas científicas. Essa é a finalidade do infográfico que eles analisarão nesta seção e também do que produzirão adiante, na seção **Produção**.

Como dito no Livro do Estudante, sugere-se que a primeira leitura dos textos seja realizada em momentos extraclasse, para que o tempo em sala de aula seja mais bem aproveitado com a análise e discussão em grupos. Se necessário, faça ajustes nesse arranjo conforme as características de sua turma.

Trabalhando com diferentes culturas juvenis

Nos dois boxes **#Para curtir** desta seção, sugerimos dois conteúdos que podem ser úteis para despertar o interesse de sua turma na exploração da mídia independente, a fim de ampliar o repertório deles de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião e, dessa forma, desenvolver a habilidade **EM13LP37** da BNCC.

O primeiro boxe sugere o perfil da Agência Mural, uma agência de jornalismo independente que se comunica diretamente com as juventudes periféricas, principalmente as da Grande São Paulo. Se possível, explore com os estudantes o perfil da agência nas redes sociais, chamando a atenção deles para os temas abordados, a estética das postagens e a linguagem utilizada.

A outra sugestão – o mapa do jornalismo independente organizado pela Agência Pública – possibilita que os estudantes procurem veículos de sua região ou que focalizem assuntos de seu interesse, como pautas de gênero, ambientais, indígenas, entre outras. Essa ampliação é especialmente útil caso sua turma alinhe-se a culturas juvenis diferentes da exemplificada pela Agência Mural.

Sugestões de respostas (p. 98-99)

1. a. (EM13LP40) Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque esses textos apelem às emoções e às crenças preexistentes dessas pessoas. No caso, por exemplo, da *fake news* citada pela entrevistada ("o *chip* que vai ser implantado se a pessoa tomar vacina"), talvez algumas pessoas tendam a acreditar nesse conteúdo por já estarem predispostas a desconfiar de vacinas e a seguir teorias da conspiração. Professor, os fenômenos da desinformação, das *fake news* e da pós-verdade serão tratados de maneira mais aprofundada na unidade 6. O objetivo desta atividade é mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e levá-los a se posicionar diante das afirmações da entrevistada.

1. b. (EM13LP40) No raciocínio da entrevistada, fica implícito que, ao conhecer os caminhos que o jornalista precisa percorrer para chegar às informações, o público terá mais condições de distinguir entre um conteúdo mal elaborado, que não cita suas fontes e, portanto, não é confiável, e um conteúdo que segue as boas práticas do jornalismo.

2. (EM13LP40) Espera-se que os estudantes reconheçam que conteúdos mal apurados e/ou tendenciosos que circulam como se fossem notícias prejudicam o debate público, pois levam certos grupos de pessoas a defenderem posicionamentos sem qualquer fundamento lógico. Um debate qualificado sobre saúde, meio ambiente, educação ou qualquer outro tema de relevância social precisa estar baseado em informações confiáveis, bem apuradas.

3. a. (EM13LP37) Esses veículos fazem parte da mídia tradicional porque representam justamente "grandes conglomerados midiáticos tradicionais". Além disso, são financiados em boa parte pela publicidade.

3. b. (EM13LP36, EM13LP37) Resposta pessoal. Sugestão: Sim, é desejável que os veículos da mídia independente sejam transparentes quanto à origem de seus recursos. Afinal, se eles se apresentam como independentes das grandes empresas jornalísticas, dos anunciantes e dos grupos políticos, interessa a seu público saber quais são os outros grupos que os financiam; por exemplo, qual é a área de atuação e a filosofia das ONGs que os apoiam, quem são seus principais anunciantes (quando existem) etc.

3. c. (EM13LP36, EM13LP37) Resposta pessoal. Sugestão: Sim, a transparência também seria benéfica à relação entre a mídia tradicional e seu público. Isso poderia, inclusive, fortalecer a credibilidade desses grupos midiáticos.

4. (EM13LP31) Uma vez que o objetivo da pesquisa é definir o gênero e a raça das pessoas que escrevem nos três maiores jornais do país, sortear os documentos a serem analisados, ou seja, as matérias e colunas, foi uma forma de garantir imparcialidade na análise. Caso a seleção fosse feita de forma intencional pelos pesquisadores, possivelmente eles escolheriam matérias que comprovassem as suas hipóteses iniciais (por exemplo, de que a maioria dos jornalistas são homens brancos).

5. a. (EM13LP31) O objetivo do pictograma é representar a informação de que 84% das pessoas que escrevem para esses três grandes jornais são brancas. Para cumprir esse objetivo, os pesquisadores reproduziram cem ícones de seres humanos e destacaram apenas 16 deles em um tom mais escuro, representando as pessoas não brancas (pardos, pretos e amarelos), que correspondem a somente 16% da amostra.

5. b. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que os pesquisadores escolheram esse pictograma porque ele enfatiza a pequena proporção de pessoas não brancas nas redações jornalísticas. Ao representar os autores das matérias como "pessoinhas", e não apenas como números, o pictograma dá concretude às ideias e reforça a percepção de minoria.

6. a. (EM13LP37) Sim, pois existe uma sub-representação de mulheres e pessoas não brancas nas redações dos três maiores jornais do país, ou seja, em veículos que representam a mídia tradicional, conforme demonstra o infográfico do Gemaa. Professor, embora o infográfico não mostre a proporção de mulheres e pessoas não brancas na mídia independente, outras pesquisas comprovam que esta conta com profissionais de perfil demográfico bem mais diversificado. Uma pesquisa da organização espanhola Sembra Media, por exemplo, demonstrou que as mulheres "representavam 38% dos empreendedores de mídia entre os 100 nativos digitais entrevistados na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no México. Esse número é muito maior que o 1% de mulheres proprietárias

de jornais e canais de televisão" (AMAZÔNIA REAL. Mídia digital nativa lidera inovação no jornalismo. **Amazônia Real**, 14 dez. 2021. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/sembramedia/. Acesso em: 8 out. 2024.)

6. b. (EM13LP37) Se esses grupos sociais aparecem na mídia "apenas como objeto", isso significa que estão sendo somente o assunto das narrativas midiáticas, e não os protagonistas, os criadores dessas narrativas. Espera-se que os estudantes concluam que a pluralidade das vozes nas narrativas jornalísticas é importante para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Produção: Infográfico (p. 100-101)

Habilidades trabalhadas na seção **Produção: Infográfico**: EM13LP04, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP34.

Nesta seção, os estudantes vão produzir um infográfico para divulgar à comunidade escolar os resultados da pesquisa de levantamento que realizaram na seção **Aprendendo com autonomia**. Sua mediação será importante principalmente na escolha do modelo de infográfico e na redação dos textos verbais.

Para a escolha do modelo de infográfico, explore com eles a coleção de infográficos do *site* Porvir sugerida no boxe **#Para curtir** ou outras que considere interessantes. Enfatize que o principal fator a considerar durante a seleção é a adequação do modelo aos conteúdos que se pretende comunicar. No caso deles, que vão divulgar os resultados da pesquisa de levantamento sobre consumo de notícias na comunidade escolar, podem ser interessantes modelos que combinem texto, ilustrações e gráficos de vários tipos (inclusive pictogramas, como o empregado no infográfico da seção anterior).

A produção do infográfico pode ser bem simples, em um *software* de apresentação de *slides*, ou mais sofisticada, com o emprego de *sites* ou aplicativos mais específicos, como o Canva (disponível em: https://www.canva.com/pt_br/) ou o Visme (disponível em: https://www.visme.co/; acessos em: 8 out. 2024). Nesses *sites*, será necessário criar uma conta gratuita (o que pode ser feito pela inscrição preexistente em uma rede social) para utilizar os *templates* e as ferramentas básicas oferecidas.

Recomendamos que a produção seja feita em momentos extraclasse, mas sugerimos que você faça pelo menos uma reunião de andamento com a turma, a fim de verificar que dificuldades estão enfrentando e orientá-los na busca de soluções.

Pode-se também aproveitar essa reunião para analisar os textos verbais produzidos pelos grupos e, se necessário, sugerir ajustes. Leia com os estudantes o item "Redigir os textos verbais" e reforce a conveniência de usar frases curtas, na ordem direta, com linguagem impessoal, empregando a 1ª pessoa do plural (**sorteamos**, **coletamos**) e verbos na voz passiva.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Como evitar a desinformação (p. 102-104)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40.

Nesta seção especial, busca-se trabalhar uma das habilidades mais importantes para o desenvolvimento da competência geral 5 da BNCC: a habilidade de identificar conteúdos de desinformação. Em primeiro lugar, vale destacar que o termo *fake news* (notícias falsas) vem sendo substituído por **desinformação** – um conceito mais amplo, que aborda não apenas "notícias falsas", mas também vídeos, *memes*, mensagens de aplicativos e quaisquer outros conteúdos que, intencionalmente ou não, apresentam fatos e dados falsos, enganosos ou descontextualizados.

Praticamente todas as atividades da seção podem ser conduzidas *off-line*, com a análise do infográfico intitulado **Como desmascarar uma desinformação em 6 passos** e de dois conteúdos verificados por agências de checagens. A única exceção é a atividade prática final (questão 7), que visa promover a habilidade dos estudantes de realizar a checagem de fatos por conta própria e pode, conforme o caso, demandar consulta à internet.

Se julgar conveniente, você pode adaptar o item **a** – em vez de os estudantes selecionarem conteúdos a serem verificados, você os seleciona previamente e distribui as opções entre os grupos. A maior parte das verificações que os estudantes farão pode ser feita *off-line*; os passos **1** (quando o conteúdo foi publicado) e **6** (busca em outras fontes ou em agências de checagem) do infográfico podem, porém, exigir consulta à internet. Se isso não for viável em sua realidade, você pode solicitar aos estudantes que realizem esses passos em momentos extraclasse e, na aula seguinte, tragam a checagem completa e apresentem o parágrafo com sua conclusão (item **c**).

Sugestões de respostas (p. 103-104)

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

3. a. São agências dedicadas à checagem profissional de informações. Algumas são ligadas a um ou mais veículos de imprensa.

3. b. Respostas pessoais. Professor, seguem algumas sugestões de agências de checagem para você, se necessário, acrescentar à lista dos estudantes: UOL Confere (disponível em: https://noticias.uol.com.br/confere/); Aos Fatos (disponível em: https://www.aosfatos.org/); Boatos.org (disponível em: https://www.boatos.org/); Estadão Verifica (disponível em: https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/); e Fato ou Fake (disponível em: https://g1.globo.com/fato-ou-fake/). Acessos em: 8 out. 2024.

4. a. Principalmente as verificações indicadas nos passos **3** (verificar o *link* do *site*) e **6** (fazer uma busca pelo *site* Renda Social). Como o *site* Renda Social era fraudulento, seu endereço eletrônico certamente não tinha a extensão **.gov** (exclusiva de órgãos públicos) mencionada no infográfico. Além disso, o *site* certamente não era mencionado na imprensa tradicional ou em outras fontes fidedignas como um *site* que permite saque de benefícios.

4. b. Ao primeiro passo porque, embora o conteúdo em si não seja falso, ele foi totalmente tirado de seu contexto. O vídeo não mostrava as consequências de um desastre natural, não tinha ocorrido no Rio Grande do Sul (e, sim, em Goiás) e era de três anos antes.

4. c. A busca reversa é feita em aplicativos como o Google Lens (disponível em: https://www.google.com/?olud; acesso em: 8 out. 2024). O usuário deve "arrastar" a imagem para o campo de busca, copiar o endereço eletrônico dela nesse campo ou, então, fazer o *upload* de um arquivo da imagem armazenado em seu dispositivo. No caso de vídeos, deve-se fazer a impressão de um dos *frames* do vídeo e seguir o mesmo procedimento, inserindo-a no campo de busca. O buscador retornará os contextos em que a imagem já apareceu, permitindo ao usuário que rastreie as origens dela.

5. A intenção era claramente aplicar um golpe ficando com o dinheiro do PIS das pessoas que acreditavam na desinformação.

6. Em casos como esse é mais difícil determinar a intenção, mas ela pode estar ligada à busca por uma grande quantidade de *likes* ("joinhas") e *views* (visualizações), o que, por sua vez, pode render popularidade ou benefícios financeiros aos donos dos perfis.

7. Respostas pessoais.

Capítulo 4 Crítica de mídia (p. 105)

Este capítulo dedica-se à crítica de mídia – não só aquela realizada por meio do gênero discursivo com esse nome, mas às práticas de crítica de mídia em geral, ou seja, à leitura/recepção crítica do noticiário e da cobertura jornalística.

Na seção **Leitura e reflexão I**, propõe-se a leitura de duas notícias sobre o mesmo fato publicadas em veículos diferentes. O objetivo da sequência de atividades é levar os estudantes a reconhecer como as escolhas quanto ao que será destacado no título, ao recorte dos eventos e às palavras empregadas podem gerar, em cada notícia, uma representação distinta do fato.

Em seguida, na seção **Gramática e expressividade**, os estudantes aprofundam essa análise ao estudar os **modalizadores** – aqueles recursos linguísticos pelos quais o enunciador insere um ponto de vista ou um juízo de valor em relação ao que declara. Ainda nessa seção, propõe-se a produção de uma carta aberta contra a violência de gênero, uma atividade em que os estudantes terão a oportunidade não só de praticar a capacidade argumentativa e o emprego dos modalizadores, mas também de usar as linguagens a favor da cultura da paz.

Na seção **Leitura e reflexão II**, propõe-se a leitura de dois gêneros opinativos do campo jornalístico-midiático – uma charge e uma crítica de mídia. Esse último gênero será, também, o foco da produção textual dos estudantes na seção **Produção**.

A unidade se encerra com a seção **Práticas em ação**, em que os estudantes organizarão um Observatório da Imprensa na escola. O objetivo desse projeto é cumprir um dos propósitos previstos na BNCC para o campo jornalístico-midiático no Ensino Médio: "propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas" (Brasil, 2018, p. 519).

Sequência didática para a produção de textos opinativos e argumentativos escritos – parte I

Segundo o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale (disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica; acesso em: 10 out. 2024), uma **sequência didática** é um conjunto articulado de atividades que busca alcançar certo objetivo didático, o qual pode envolver a análise e produção de certo gênero discursivo ou uma habilidade mais específica, como o uso adequado de modalizadores ou dos sinais de pontuação. Neste capítulo, há a oportunidade de planejar uma sequência didática para desenvolver, na turma, a capacidade de produzir textos opinativos e argumentativos escritos, em especial os gêneros **carta aberta** (que, como dito, será trabalhado na seção **Gramática e expressividade**) e **crítica de mídia** (a ser trabalhado nas seções **Leitura e reflexão II** e **Produção**).

Neste momento inicial, sugerimos que retome os comentários opinativos produzidos pelos estudantes no capítulo 2 e identifique eventuais defasagens. Verifique, por exemplo, se o estudante:

a) foi capaz de aproveitar os textos de alimentação temática analisados em sala (ou em momentos extraclasse), tomando-os como base para construir argumentos coerentes, ou seja, para "ter o que dizer" em seu comentário;

b) construiu o texto adequadamente, admitindo a validade de posicionamentos contrários e, ao mesmo tempo, expondo e reafirmando seu ponto de vista por meio de seleção lexical apropriada e uso de articuladores textuais;

c) demonstrou um domínio do português-padrão condizente com o primeiro ano do Ensino Médio, com a segmentação correta dos períodos, uso da ortografia-padrão e obediência a regras básicas de concordância.

Caso note defasagens em algum desses pontos, planeje-se para saná-las ao longo da sequência didática deste capítulo. Nas seções pertinentes, você encontrará mais sugestões para planejar e executar a sequência.

Leitura e reflexão I: A construção dos relatos (p. 105-108)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP42.

Nesta seção são reproduzidas, para análise dos estudantes, duas notícias sobre o mesmo fato – a aprovação da Declaração de Belém pelos oito países amazônicos (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela) ocorrida em agosto de 2023. A primeira notícia foi publicada na mídia institucional (uma agência estatal de notícias) e a outra em um veículo da mídia independente.

A atividade favorece, portanto, o desenvolvimento da habilidade **EM13LP37**, que consiste em conhecer e analisar diferentes projetos editoriais e, principalmente, da habilidade **EM13LP38**, que consiste em analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade – ou, no limite, a não neutralidade – em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto.

Usando os princípios da **sala de aula invertida**, propõem-se duas atividades de preparação à análise. A primeira é que os estudantes pesquisem, em momentos extraclasse, sobre os dois veículos, identificando a que tipo de mídia pertencem (institucional, tradicional, independente ou outras), e façam uma primeira leitura das notícias enquanto preenchem um quadro comparativo.

A segunda atividade prévia, de caráter complementar e opcional, é a exploração de recursos tecnológicos que possibilitam ampliar conhecimentos sobre o bioma Amazônia e, dessa forma, compreender sua centralidade em acordos internacionais como a Declaração de Belém. Veja sugestões, adiante, para conduzir essa atividade complementar.

Caso seja inviável, em sua realidade, solicitar aos estudantes que realizem em momentos extraclasse a primeira atividade preparatória (pesquisa sobre os veículos de imprensa e leitura das notícias com preenchimento do quadro), você pode adaptar essa atividade para que seja realizada em sala de aula. Nesse caso, forneça informações sobre cada veículo de imprensa aos estudantes e, em seguida, proponha que, em duplas, eles leiam os textos e preencham o quadro.

Em qualquer caso, depois dessa primeira leitura, os estudantes devem se reunir com um colega para discutir as questões de análise propostas (página 108 do Livro do Estudante). Se você optou por realizar a atividade preparatória em sala de aula, em duplas, nesse segundo momento peça aos estudantes que se reúnam com um parceiro de trabalho diferente. Isso possibilitará que eles desenvolvam a habilidade de trabalhar com pessoas de diferentes perfis e, além disso, que ampliem suas perspectivas, ao contrastar a primeira leitura com aquela realizada por outra dupla.

Sugestões de respostas para a atividade preparatória (p. 105-106)

1. (EM13LP37) A Agência Pará é um veículo da mídia institucional, ligado à Secretaria de Comunicação do governo estadual do Pará. Já o *site* Amazônia Real define-se, na página Quem Somos, como uma "agência de jornalismo independente e investigativo", sem fins lucrativos, que tem como lema dar "visibilidade às populações e questões da Amazônia". Trata-se, portanto, de um veículo da mídia independente.
2. (EM13LP28, EM13LP38) Segue uma sugestão para preenchimento do quadro. Informações em comum entre as duas notícias – No lide e/ou na linha-fina, as duas notícias trazem algumas informações básicas sobre o fato: **o que** aconteceu (a Declaração de Belém foi assinada), **quando** aconteceu (em 8 de agosto de 2023) e **quem** esteve envolvido (líderes dos oito países da região). Mais detalhado que o **texto 2**, o **texto 1** informa também **onde** o fato ocorreu (no Hangar – Centro de Convenções e Feiras da Amazônia).

Aspectos destacados no título e na linha-fina – **Texto 1:** destaca um aspecto positivo da declaração: ela consolida uma nova agenda de cooperação entre os países amazônicos. **Texto 2:** destaca aspectos negativos da declaração: ela não cria meta para desmatamento zero, não define prazos ou indicadores para que os objetivos sugeridos sejam alcançados, tampouco traz um veto à exploração de petróleo na região.

Aspectos destacados no corpo da notícia – **Texto 1**: traz depoimentos de duas autoridades que participaram da cúpula (o governador do Pará e o ministro de Relações Exteriores), ambas fazendo elogios ao evento e à declaração: esse envolvimento dos governos "é fundamental" para melhorar as condições da região e cuidar dos moradores, essa reunião foi "a maior da história da OTCA" etc. Além disso, o **texto 1** preocupa-se em informar sobre outro evento importante que ocorrerá em Belém, em 2025: a 30ª Conferência das Nações Unidas Sobre Mudanças Climáticas (COP 30). **Texto 2:** repete as críticas realizadas no título e na linha-fina. Acrescenta que a cúpula foi histórica por ter reunido os países amazônicos, mas não por ter trazido resultados.

Sugestão de atividade complementar

Como atividade complementar, você pode solicitar aos estudantes que escolham um dos recursos tecnológicos indicados no boxe **Usando a tecnologia para aprender mais sobre a Amazônia** (páginas 106-107 do Livro do Estudante) e sigam os roteiros sugeridos para, em momentos extraclasse, ampliar os conhecimentos sobre a Amazônia.

Ambos os recursos têm o objetivo de proporcionar uma experiência visual rica e, ao mesmo tempo, interativa e/ou imersiva. O conteúdo especial da **National Geographic** sobre a Amazônia (**sugestão 1**) oferece, além do infográfico interativo cuja tela inicial é reproduzida no boxe, uma série de três videorreportagens sobre sistemas agrícolas tradicionais da Amazônia e diversas reportagens escritas. Já o *game* Floresta Virtual (**sugestão 2**) possibilita uma experiência mais imersiva e lúdica.

Na exploração de ambos os recursos, é possível, ainda, combinar um trabalho interdisciplinar com um ou mais professores da área de Ciências da Natureza. Os educadores dessa área podem apoiar os estudantes na construção de saberes sobre a Amazônia por meio desses recursos tecnológicos, de modo que, ao iniciar a leitura das notícias sobre a Declaração de Belém, eles tenham em mente a importância de que sejam estabelecidos acordos internacionais realmente eficazes para proteger esse bioma.

Sugestões de respostas (p. 108)

1. (EM13LP38) Espera-se que os estudantes concluam que ambos os textos trazem informações básicas do fato, como seria de esperar no gênero notícia. Contudo, o **texto 2** é muito mais crítico em relação à Declaração de Belém do que o **texto 1**, que não faz qualquer ressalva à assinatura do documento. Pelo contrário, o **texto 1** destaca as opiniões favoráveis das autoridades presentes ao evento e usa um subtítulo elogioso: "Projeção histórica".

2. (EM13LP01, EM13LP38) Sendo a Agência Pará, como foi estabelecido, um veículo da mídia institucional, ligado ao governo do Pará, não surpreende que a abordagem à cúpula da Amazônia e à Declaração de Belém seja totalmente positiva nesse veículo, com destaque para autoridades governamentais e para outro evento importante que o estado sediará, a COP 30. Já no caso do *site* Amazônia Real, uma agência de jornalismo independente e focada na defesa da Amazônia, tampouco surpreende que sua perspectiva seja muito mais questionadora em relação a um evento como esse.

3. a. (EM13LP38) O **texto 2** coincide com o **texto 1** na avaliação de que o evento foi histórico por ter reunido os líderes dos países após tanto tempo (14 anos), com projeção e alcance inéditos, mas há divergência, porque o **texto 2** acrescenta que o evento não foi histórico quanto à possibilidade de trazer resultados.

3. b. Espera-se que, com base em seus conhecimentos prévios, os estudantes concluam que, uma vez que a destruição da floresta já está tendo grandes impactos no clima mundial, na biodiversidade local e na vida dos povos da região, dispomos de pouquíssimo tempo para promover mudanças. O jornalista quis dizer, portanto, que o encontro da OTCA não poderá trazer resultados no curto espaço de tempo que seria necessário para frear e reverter os problemas da região.

3. c. (EM13LP38) Espera-se que os estudantes concluam que, em todos os casos, os adjetivos não conferem objetividade ao relato dos fatos, mas revelam avaliações sobre eles. Classificar uma reunião como **histórica** ou o espaço de tempo para as mudanças como **curto** e **necessário** é uma maneira de expressar uma avaliação ou apreciação sobre esses fatos.

4. (EM13LP38) Professor, incentive a participação de todas as duplas e apoie a turma na conclusão de que, embora os relatos noticiosos busquem a objetividade e usem uma linguagem que cria um efeito de neutralidade, não se pode falar em imparcialidade ou neutralidade total nesses textos. Todas as decisões tomadas – a escolha dos fatos a serem noticiados, os recortes feitos, os pontos enfatizados e a seleção vocabular – refletem juízos de valor sobre os fatos, juízos que podem variar conforme os valores e interesses do próprio veículo. Se queremos manter uma visão plural e crítica dos textos jornalísticos, devemos não só estar atentos a esses possíveis vieses, como buscar informações e análises de fontes diferentes, comparando-as e confrontando-as.

Gramática e expressividade: Modalização (p. 109-119)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP07, EM13LP15, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP38.

Começamos, nesta seção, a desenvolver sistematicamente a habilidade **EM13LP07**, que consiste em:

> Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (Brasil, 2018, p. 507)

Neste primeiro momento, o objetivo é que os estudantes compreendam o conceito de **modalização** e os principais recursos gramaticais que atuam como modalizadores. Depois, na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 8, ainda neste volume, focalizaremos os recursos de **modalização** (sobretudo **deôntica**) empregados com mais frequência nos textos legais e normativos. Por fim, na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 8 do volume 2, examinaremos o uso de **estratégias de impessoalização**.

Em uma abordagem que articula **análise**, **reflexão** e **uso** (ver tópico **A análise linguística**, na Parte Geral deste Suplemento), propomos uma sequência didática em que os estudantes vão:

a) em primeiro lugar, ler um texto jornalístico sobre a participação das mulheres nos *eSports* (esportes eletrônicos), a fim de **analisar** os modalizadores empregados e, ao mesmo tempo, iniciar a alimentação temática para a proposta de produção textual da seção;

b) em seguida, nas páginas 111 a 115 do Livro do Estudante, **sistematizar** os conhecimentos construídos por meio da leitura de textos didáticos que explicam e exemplificam a modalização;

c) por fim, a partir da página 116 do Livro do Estudante, eles têm a oportunidade de **usar** os recursos linguísticos estudados (os modalizadores) em uma produção textual significativa e contextualizada – a de uma **carta aberta** que denuncia a violência contra a mulher e propõe soluções para o problema.

Compromisso da escola com a agenda da não violência contra a mulher

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) prevê, no inciso IX de seu artigo 8º, "o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher". Tendo em vista esse compromisso da escola brasileira com a **agenda da não violência contra a mulher**, propomos, ao longo dos três volumes desta obra, algumas atividades e produções que buscam sensibilizar os estudantes quanto ao tema e convidá-los a usar as linguagens para posicionar-se, combatendo ativamente a intolerância e a violência de gênero.

Sugestões de respostas (p. 110-111)

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

3. a. (EM13LP07, EM13LP38) A versão alternativa, pois não faz uso de modalizadores.

3. b. (EM13LP07, EM13LP38) Uma avaliação de inconformismo com a situação. O repórter considera "preocupante" o assédio contra as mulheres nos *games*, além de lamentar que a impunidade seja comum ("Infelizmente, a impunidade é comum [...]").

3. c. **Preocupante** é um adjetivo; **infelizmente** é um advérbio.

4. a. (EM13LP07, EM13LP38) Na versão original.

4. b. (EM13LP07, EM13LP38) O verbo auxiliar *dever*.

5. a. (EM13LP08) **Deveria** está no futuro do pretérito do indicativo; e **deve**, no presente do indicativo.

5. b. (EM13LP07, EM13LP38) A forma **deveria**, usada na frase original.

Professor, talvez seja necessária sua mediação no sentido de esclarecer para os estudantes que, embora o modo indicativo geralmente seja o escolhido quando se quer expressar certeza sobre os fatos, o **futuro do pretérito do indicativo**, em particular, pode ser usado para representar o fato verbal como algo hipotético. Isso pode ocorrer de duas formas. Quando combinado a uma oração condicional, o futuro do pretérito refere-se a fatos hipotéticos do futuro ou do presente que se realizariam caso determinada condição fosse cumprida; por exemplo: *Se o inventor tivesse vendido sua fórmula, hoje estaria rico*. Em outros tipos de construção, como na utilizada na reportagem, o futuro do pretérito pode se referir a fatos que representam dúvidas, desejos e hipóteses em geral; por exemplo: *Gostaria de conhecer o Marrocos. Você deveria beber mais água.*

Modalizadores (p. 112-113)

Nascimento e Silva organizam os elementos modalizadores em quatro grandes grupos – epistêmicos, deônticos, avaliativos e delimitadores –, considerando os efeitos de sentido que geram nos enunciados ou na enunciação propriamente dita.

Os modalizadores **epistêmicos** exprimem uma avaliação sobre o caráter de verdade do enunciado: *Sem dúvida, essa promessa é falsa* (asseverativo); *É possível que a promessa seja falsa* (quase-asseverativo).

Os modalizadores **deônticos**, por sua vez, expressam uma avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade dos fatos declarados: *Os alunos necessariamente passarão por um exame* (caráter obrigatório); *O professor pode submeter os alunos a um exame* (caráter facultativo).

Já os modalizadores **avaliativos** – aqui chamados de **apreciativos** por conformidade à BNCC – são aqueles que expressam uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico: *Lamentavelmente, a Declaração de Belém não trouxe metas de desmatamento.*

Por fim, os modalizadores **delimitadores** são aqueles que determinam os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado: *O encontro, em tese, deveria produzir resultados concretos.*

Como dito no Livro do Estudante, acreditamos que mais importante do que memorizar a nomenclatura que rege o tema é saber reconhecer e empregar os recursos linguísticos que operam a modalização. Esse será, portanto, o foco nesta seção e na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 8.

Fonte: NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 63-100.

Orações subordinadas e modalização (p. 113-114)

A fim de aprofundar o estudo da modalização, apresentamos aqui uma breve revisão dos períodos compostos por coordenação e dos períodos compostos por subordinação, conteúdos que, de acordo com a programação da BNCC, terão sido estudados no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental. Tais conteúdos serão retomados e aprofundados no capítulo 2 do volume 2, com foco nos usos e efeitos de orações coordenadas e subordinadas.

Sugestões de respostas (p. 113)

1. A distância entre o discurso das empresas sobre diversidade e o que elas efetivamente praticam em seu cotidiano.

2. Autoproclamadas.

3. É um adjetivo.

4. (EM13LP07) Sim, mudaria totalmente, pois a enunciadora estaria concordando com a ideia de que essas empresas apoiam a diversidade. Ao inserir a oração *que se dizem apoiadoras da diversidade*, ela se descola desse julgamento, atribuindo às próprias empresas a ação de proclamar-se apoiadoras da diversidade.

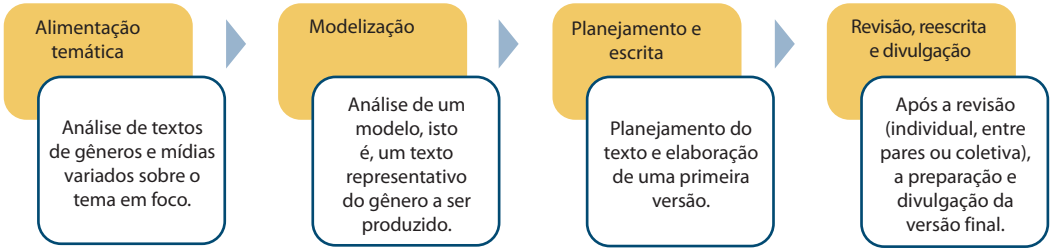
5. (EM13LP07) O segmento acrescenta um sentido de desconfiança ou ceticismo quanto ao real compromisso das empresas com a diversidade. Professor, comente com os estudantes que o operador argumentativo **entretanto**, usado na frase seguinte, reforça a ideia de oposição entre o discurso das empresas e as práticas que efetivamente adotam no dia a dia.

Escrita de carta aberta com foco na modalização (p. 116)

Nesta parte final da seção, propõe-se a análise e a produção de uma carta aberta, conforme informado anteriormente. Sugerimos que comece mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esse gênero, perguntando se já leram ou produziram cartas abertas. Além do exemplo dado (da campanha #QuarentenaSimViolênciaNão), você pode selecionar outros para servirem de modelo. Confira no boxe mais sugestões para orientar a produção.

Sequência didática para a produção de textos opinativos e argumentativos escritos – parte II

Em geral, uma sequência didática organizada em torno da análise e produção de um gênero discursivo prevê as seguintes etapas:



Vale ressaltar que as duas primeiras etapas (**alimentação temática** e **modelização**) podem ocorrer, pelo menos em parte, simultaneamente. Em outras palavras, é possível oferecer textos que representem o gênero a ser produzido e, ao mesmo tempo, abordem o tema em foco – isso é, aliás, o que faremos nesta parte da seção.

Neste ponto da sequência, os estudantes já iniciaram a alimentação temática pela leitura da reportagem "Mulheres nos *eSports*: desafios e avanços em uma cultura ainda dominada por estereótipos" e, agora, darão seguimento a ela pela análise de uma carta aberta contra violência de gênero, que também servirá como **modelização** do gênero.

Sugerimos que explore com eles o exemplo e o esquema explicativo que o acompanha nas páginas 116 e 117 do Livro do Estudante. Destaque a **estrutura** da carta aberta, com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Sugira a eles que organizem as propostas de sua carta em itens, como fizeram as remetentes dessa carta. Enfatize a conveniência de usar evidências como argumentos, com números e estatísticas (ou outros dados) que comprovem a gravidade do problema. Por fim, certifique-se de que os estudantes compreendem o papel dos modalizadores na construção de uma argumentação forte e persuasiva.

Organização das informações: continuando o esquema (p. 119)

A partir deste capítulo, ao final das seções **Gramática e expressividade**, haverá um tópico que incentiva os estudantes a utilizarem estratégias de estudo para organizar os conhecimentos construídos nas atividades de análise linguística. Essa organização pode ser feita na forma de um esquema, como o sugerido ao final da seção **Gramática e expressividade** do capítulo 2, ou em quadros-síntese, listas de tópicos ou mesmo resumos lineares.

Reforce para a turma a importância de desenvolverem habilidades voltadas ao estudo autônomo, com o uso de estratégias apropriadas de leitura e estudo (**EM13LP28**).

Leitura e reflexão II: A cobertura jornalística (p. 119)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP42.

A BNCC prevê que, além dos gêneros do campo jornalístico-midiático já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, charge, entre outros), devem ter espaço, no Ensino Médio, gêneros mais complexos relacionados com a opinião, como a crítica da mídia e o ensaio, tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. A fim de atender a essa meta da BNCC, propomos nesta seção a leitura de uma charge (gênero provavelmente já visto no Ensino Fundamental) e de uma crítica de mídia – um gênero de circulação relativamente restrita, mas muito importante para o desenvolvimento da capacidade de interpretar criticamente o noticiário e a cobertura jornalística.

Mais uma vez, usando os princípios da **sala de aula invertida**, sugerimos que os textos sejam lidos com antecedência, em momentos extraclasse, para que o tempo em sala seja mais bem aproveitado com análises e discussões em grupo. Caso siga essa sugestão, combine com os estudantes formas de inserir, nos grupos de discussão, aqueles colegas que por algum motivo não puderam fazer as leituras previamente. Lembre-os da importância da **cooperação** para que todos aprendam com as trocas e possam avançar juntos.

Questões para discussão do grupo (p. 122-123)

Sugestões de respostas (p. 122-123)

1. a. (EM13LP01) O *meme* de Drake é utilizado para contrastar uma situação ou ideia negativa, que provoca a rejeição do enunciador (simbolizada pela primeira imagem, em que o *rapper* tem expressão fechada e faz um gesto de afastamento com a mão), e uma situação positiva, que agrada ao enunciador (simbolizada pela segunda imagem, em que ele sorri e ergue o dedo indicador em sinal de aprovação). Professor, se necessário, direcione os estudantes ao Museu de Memes para que conheçam a história deste *meme* (disponível em: https://museudememes.com.br/collection/hotline-bling; acesso em: 8 out. 2024).

1. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP42) Na charge, a ideia do *meme* é reaproveitada para indicar um contraste entre a cobertura jornalística das duas tragédias – a dos migrantes no mar Mediterrâneo e a dos milionários no submersível. Em vez do *rapper*, temos a figura de um apresentador de telejornal, representando a imprensa. Esta parece desinteressada em relação aos migrantes, mas muito atenta ao caso do submersível.

2. (EM13LP14) O barco dos migrantes foi representado como uma embarcação tão superlotada que os passageiros parecem mais uma "massa humana", na qual é impossível divisar as individualidades. Os que caíram ao mar aparecem com os braços erguidos, em um gesto de desespero. Já o submersível foi desenhado com três cifrões na lateral, representando a grande fortuna das pessoas a bordo.

3. (EM13LP01, EM13LP14) O chargista constrói a crítica de que a imprensa não se interessou ou não deu destaque suficiente à tragédia dos migrantes, enquanto jogou todos os holofotes sobre o caso do submersível. Combinando diferentes elementos do desenho, o artista sugere que o motivo dessa diferença é o grande poder financeiro dos tripulantes do Titan.

4. a. O substantivo **rinha** designa uma briga de galos; por extensão, o termo é aplicado a brigas ou disputas em geral. Nesse contexto, a autora da crítica usa a expressão para dizer que não pretende provar qual tragédia foi maior ou provocou as maiores dores e perdas, mas, sim, comparar as coberturas jornalísticas.

4. b. (EM13LP05) Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois senão o leitor pode ficar com a impressão de que ela está minimizando a tragédia ocorrida no Rio Grande do Sul. Professor, chame a atenção dos estudantes para o fato de que a autora reafirma esse seu posicionamento no penúltimo parágrafo do texto: "Reitero que não estou minimizando a tragédia no Rio do Grande do Sul [...]".

5. a. Ela analisou o mesmo número de edições do telejornal, contadas de forma semelhante: em cada caso, foram observadas as dez edições que se seguiram ao momento em que o desastre natural teve repercussão nacional.

5. b. (EM13LP05) A jornalista alega que esse telejornal "é transmitido em cadeia nacional e costuma cobrir mais pautas fora do Sudeste do que outros programas da mesma emissora". Ele seria, portanto, uma fonte de dados útil para analisar a cobertura de desastres naturais ocorridos fora do Sudeste – de um lado, as enchentes do Rio Grande do Sul em setembro de 2023 (região Sul) e, de outro lado, as enchentes de Pernambuco em maio de 2022 (região Nordeste).

6. a. (EM13LP42) Não houve diferença significativa na soma do tempo de cobertura, contabilizando-se apenas um minuto a menos para a tragédia de Pernambuco. No entanto, quando analisadas isoladamente, as reportagens sobre o Rio Grande do Sul eram bem mais longas do que aquelas sobre Pernambuco: nos quatro primeiros dias de cobertura, as reportagens sobre a tragédia gaúcha duravam de quase 9 a 16 minutos, enquanto nos três primeiros dias da cobertura das enchentes pernambucanas, a duração das matérias "variou de apenas 37 segundos até pouco mais de 5 minutos".

6. b. (EM13LP42) Os desastres em Pernambuco só receberam maior destaque no jornal a partir do quarto dia de enchentes, quando já havia 30 mortos. Em comparação, as enchentes no Rio Grande Sul foram destaque desde o primeiro dia.

6. c. (EM13LP42) Segundo a jornalista, a previsão do tempo no caso do Rio Grande do Sul era muito mais longa, informativa e detalhada do que as informações análogas oferecidas no caso de Pernambuco.

7. (EM13LP05) Ela conclui que as enchentes de Pernambuco receberam menor atenção na mídia nacional, e uma das consequências disso é que os moradores das cidades atingidas ficaram carentes de informações específicas sobre a previsão do tempo, as quais, supomos, poderiam ajudá-los a tomar decisões melhores para proteger a vida e seu patrimônio.

8. (EM13LP07) Algumas possibilidades de resposta: "Coberturas de desastres naturais, um retrato desigual do Brasil"; "Elas são enormes e posso provar com dados"; "A diferença entre a cobertura das duas tragédias é inegável"; "Embora não tenha havido diferença significativa na soma do tempo de cobertura" (oração subordinada que atenua a afirmação feita em seguida, sobre a demora para noticiarem nacionalmente as enchentes de Pernambuco); "os desastres em Pernambuco só receberam maior destaque na edição do Jornal Hoje a partir do quarto dia de enchentes"; "Para quem mora em Camaragibe, por exemplo, [...] a informação foi insuficiente"; "A reivindicação é apenas por uma cobertura descentralizada do Brasil"; "Essa é uma das mais importantes missões da Cajueira e da qual não abrimos mão".

9. a. (EM13LP05) Em ambos os textos, os autores opinam que determinados problemas ganham mais atenção da mídia. Também há a sugestão (mais explícita no caso da charge) de que os grupos de pessoas ou as regiões que têm maior poderio econômico, político e/ou social são exatamente aqueles que ganham mais atenção.

9. b. (EM13LP05) Respostas pessoais.

Sugestão de atividade complementar

O *tour* virtual pelo Museu da Imigração do Estado de São Paulo, sugerido no boxe **#Para curtir** da página 123 do Livro do Estudante, permite que o visitante passeie pela exposição de longa duração do museu. Essa exposição focaliza principalmente a Hospedaria de Imigrantes do Brás, onde atualmente está localizado o museu. Por meio de diversas fotografias, é possível ver, por exemplo, como era a recepção dos imigrantes nessa instituição.

Para uma exploração mais ampla dos movimentos migratórios para o Brasil a partir do final do século XIX, sugerimos direcionar os estudantes para a página "História", no *site* do próprio museu (disponível em: https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/historia; acesso em: 10 out. 2024).

Essa atividade complementar é interessante para estudantes não só do estado de São Paulo, mas de todo o país, já que tais fluxos tiveram consequências relevantes para nossa história. Você pode aproveitar a atividade para, com os estudantes, identificar fluxos migratórios (internos ou externos) que tenham ocorrido na região onde eles moram e mapear museus dedicados a preservar os registros desses deslocamentos.

DIÁLOGOS O drama dos migrantes e refugiados em um poema contemporâneo (p. 124)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51.

Como é usual no boxe **Diálogos**, sugerimos que o poema seja lido em voz alta (de preferência por um estudante previamente preparado) e que as questões sejam discutidas oralmente, no coletivo.

Sugestões de respostas (p. 124)

1. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes reconheçam que o interlocutor do eu lírico não é refugiado nem migrante, não é alguém que deixou sua própria terra para buscar abrigo em outros lugares. Pelo contrário, parece ser alguém que não compreende o drama dessas pessoas e, por isso, precisa ser sensibilizado pelo eu lírico.
2. O eu lírico tenta explicar a seu interlocutor que essas pessoas só deixaram suas casas porque havia se tornado impossível permanecer lá. A casa delas havia se transformado na "boca de um tubarão", todos estavam fugindo ("toda a cidade correndo"). Essa situação insuportável em sua terra natal é que leva os migrantes e refugiados a considerarem a água "mais segura que a terra" ou que os faz passar "dias e noites no estômago de um caminhão".
3. Respostas pessoais. Professor, incentive os estudantes a identificar e comentar a rica imagética do poema, as diversas associações que o eu lírico propõe para expressar os dramas dos refugiados e migrantes: "boca de um tubarão", "o hino disfarçado num murmúrio", "cada pedaço de melancolia mastigado" etc.
4. Respostas pessoais.

Produção: Crítica de mídia (p. 125-126)

De olho na BNCC

Ao organizar um *corpus* de análise formado por textos jornalísticos, os estudantes poderão desenvolver as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP30** e, ao analisar os textos desse *corpus* segundo critérios predefinidos, as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP07** e **EM13LP28**. Para escrever, revisar e editar a crítica em si, eles vão mobilizar as habilidades **EM13LP15**, **EM13LP18** (se usarem uma plataforma para compartilhamento de arquivos, como o Google Docs) e **EM13LP45**.

Na seção **Produção** do capítulo anterior, foi proposta a produção colaborativa de um infográfico. Nesta seção também será realizada uma produção textual colaborativa. Contudo, diferentemente da anterior, em que era possível delimitar claramente os papéis a serem exercidos pelos integrantes das equipes (por exemplo, alguns redigiam a introdução, outros os textos verbais, outros cuidavam da diagramação), nesta produção cada grupo terá de redigir um único texto. A atividade configura-se, portanto, como uma **escrita colaborativa** propriamente dita.

Segundo Lowry, Curtis e Lowry (2004), há quatro estratégias principais para a escrita colaborativa:

a) escrita de autor único (um integrante escreve sozinho);

b) escrita sequencial única (todos escrevem, um após o outro);

c) escrita paralela (todos escrevem ao mesmo tempo); e

d) escrita reativa (todos escrevem, intervindo na escrita uns dos outros).

Para esses autores, cada uma dessas estratégias tem vantagens e desvantagens. Por exemplo, a escrita de autor único garante maior consistência estilística, mas, em compensação, pode não representar claramente as intenções do grupo. Já a escrita reativa, embora favoreça a criatividade e a produção de consensos, é muito mais difícil de gerenciar.

Sugerimos que, antes de iniciar a produção, você discuta com os estudantes essas diferentes estratégias e avalie com eles as implicações da escolha de cada uma. Enfatize que, independentemente da estratégia escolhida, é importante que todos os integrantes do grupo colaborem na atividade, mesmo que não seja com a escrita propriamente dita.

Um dos integrantes pode, por exemplo, atuar mais intensamente na organização e análise do *corpus*, outro na escrita e outro nas etapas de revisão e reescrita. Também é importante que o gerenciamento de todo o processo seja feito de modo organizado e democrático. Caso queira utilizar essa produção como **instrumento de avaliação**, você poderá considerar esses aspectos, além daqueles relativos ao texto em si (consulte o boxe **Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento**, no final das orientações desta seção).

Sequência didática para a produção de textos opinativos e argumentativos escritos – parte III

É possível utilizar a produção dessa seção para finalizar a sequência didática que, neste capítulo 4, tem como objetivo desenvolver a capacidade dos estudantes de produzir textos opinativos e argumentativos escritos. Com relação à produção da crítica de mídia, as etapas de alimentação temática e modelização foram realizadas em seções anteriores. Agora, portanto, os estudantes podem se concentrar nas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Acompanhe, a seguir, sugestões mais específicas sobre como mediar a produção textual da turma.

Nesta seção, propõe-se que os estudantes, organizados em pequenos grupos, desempenhem um relevante papel nas práticas de linguagem características do campo jornalístico-midiático: o papel de **críticos de mídia**. Para tanto, cada grupo vai organizar um *corpus* de análise formado por textos jornalísticos sobre determinado tema publicados pelo mesmo veículo da imprensa (primeira perspectiva de análise possível) ou por textos publicados em veículos diferentes sobre o mesmo fato (segunda perspectiva de análise sugerida).

Uma vez organizado o *corpus*, eles vão analisá-los segundo critérios pertinentes, tomando como referência os critérios vistos nos exemplos das seções **Leitura e reflexão I** e **Leitura e reflexão II**; e, por fim, vão redigir a crítica de mídia. Note que, como a produção se fundamenta na análise de um *corpus*, ela também se articula com o campo das práticas de estudo e pesquisa.

Para orientar a construção do **plano textual** da crítica de mídia, sugerimos que você reexamine, com os estudantes, o modelo visto na página 121 do Livro do Estudante. Pode-se traçar um esquema na lousa listando os dez parágrafos do texto e, em seguida, pedir aos estudantes que ditem uma síntese do que trata cada parágrafo, enquanto você vai anotando essas informações no esquema. Os conteúdos de cada parágrafo poderiam ser sintetizados da seguinte forma:

- **1º parágrafo** – A autora cumprimenta os leitores (já que a crítica foi veiculada em uma *newsletter*).
- **2º parágrafo** – Introduz o tema da crítica – a pouca atenção que a grande mídia dá a desastres naturais no Nordeste.
- **3º parágrafo** – Adverte que não pretende fazer uma "rinha de tragédias", ao comparar enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul e em Pernambuco.
- **4º parágrafo** – Explica como a análise foi feita.
- **5º parágrafo** – Fala sobre o tempo de cobertura e o número de dias que demorou até cada tragédia obter destaque no telejornal.
- **6º parágrafo** – Detalha a cobertura das enchentes do Rio Grande do Sul, inclusive a previsão do tempo fornecida.
- **7º parágrafo** – Passa a focalizar a previsão do tempo, destacando sua importância para os moradores das áreas atingidas no Sul.
- **8º parágrafo** – Contrasta esse fato com a falta de informações meteorológicas para Pernambuco.
- **9º parágrafo** – Reafirma a ideia de que não pretende minimizar a tragédia gaúcha, mas evidenciar as diferenças na cobertura jornalística.
- **10º parágrafo** – Encerra com a reivindicação de "uma cobertura descentralizada do Brasil".

Ajude a turma a reconhecer a **hierarquização das informações**: a introdução apresenta o tema, que se subdivide em partes menores (tempo de cobertura, previsão meteorológica etc.), tratadas em diferentes parágrafos, até que, na conclusão, a autora retoma sua ideia central e reafirma seu ponto de vista.

Em seguida, chame a atenção dos estudantes sobre como foi estabelecida a **coesão textual** na crítica. Você pode evidenciar tanto os recursos de **coesão referencial**, ou seja, aqueles usados para introduzir e retomar as ideias ao longo do texto, quanto os recursos de **coesão sequencial**, responsáveis pela sequenciação das ideias no texto – um papel desempenhado principalmente pelos **articuladores textuais**.

Acompanhe estes exemplos, que você pode reapresentar aos estudantes:

> [...] Vou tomar como exemplo as diferenças de cobertura das enchentes no Rio Grande [do] Sul, este mês, e em Pernambuco, em maio de 2022. **Elas** são enormes e posso provar com dados.

coesão textual: propriedade que um texto tem de indicar ao interlocutor qual é o assunto tratado, retomar esse assunto ao longo do texto, mantendo-o vivo na memória do interlocutor, e acrescentar novas informações sobre tal assunto, articulando-as às informações já dadas. A coesão é responsável, portanto, pela **manutenção temática** do texto (o leitor ou ouvinte reconhece o assunto abordado ao longo de todo o texto, ainda que ele seja dividido em subtemas) e, ao mesmo tempo, por sua **progressão temática** (o leitor ou ouvinte identifica que estão sendo acrescentadas novas informações a cada frase, a cada parágrafo).

O pronome ***elas*** retoma o substantivo *diferenças*, mencionado na frase anterior.

[...] Como bem disse Fabiana Moraes, professora e uma das maiores pensadoras do jornalismo que temos hoje, "não é possível medir dores e perdas, onde quer que elas aconteçam. Mas podemos medir e pensar coberturas". Foi exatamente **isso** que eu fiz.

Analisei 20 edições do Jornal Hoje, um dos telejornais da Rede Globo, que é transmitido em cadeia nacional e costuma cobrir mais pautas fora do Sudeste do que outros programas da mesma emissora. A diferença entre a cobertura **das duas tragédias** é inegável. **Em relação às** enchentes no Rio Grande [do] Sul, que resultaram em 48 mortes, observei dez edições seguidas do programa, a partir do dia 5 de setembro, quando o desastre começou a ser repercutido nacionalmente. **Quanto às** enchentes em Pernambuco, que resultaram em 133 mortes no ano passado, analisei dez edições seguidas do programa, a partir do dia 25 de maio de 2022, primeira vez em que o assunto foi tratado no jornal.

O pronome ***isso*** retoma a ideia de "medir e pensar coberturas", expressa na frase anterior.

A forma nominal ***as duas tragédias*** retoma um referente do primeiro parágrafo – as enchentes no Rio Grande do Sul e em Pernambuco.

Os articuladores textuais ***em relação às*** e ***quanto às*** organizam as ideias das frases, chamando a atenção do leitor para o que está em foco em cada uma.

Depois dessas explanações, acompanhe os grupos enquanto produzem a primeira versão do texto. Estimule-os a revisar essa versão segundo os critérios apresentados no tópico **Revisar o texto e compartilhá-lo com os colegas** e preparar o texto final.

A sugestão apresentada para o compartilhamento das críticas de mídia (cada grupo deixa seu texto disponível na sala para que outro grupo o escolha, leia e comente) tem dois propósitos:

- ampliar a discussão sobre a cobertura jornalística na turma, visto que os estudantes lerão e comentarão uma crítica diferente daquela que produziram;
- proporcionar uma primeira recepção da crítica por leitores diferentes dos integrantes do grupo; isso possibilita que o grupo, ao receber um possível *feedback* dos colegas, aprimore sua produção para, posteriormente, publicá-la no Observatório da Imprensa a ser organizado na próxima seção.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Uma **produção textual colaborativa**, como a proposta nessa seção, pode ser um bom instrumento de avaliação. Nesse caso, além de aspectos relativos à estrutura do texto, ao uso adequado de mecanismos coesivos e ao domínio da escrita formal, é possível incluir na avaliação a forma como o processo de escrita em si foi gerenciado pelos integrantes de cada grupo.

Há diferentes modos de avaliar esses aspectos. É possível pedir aos estudantes que preparem uma versão do texto para ser entregue diretamente a você (além daquela que será lida pelos outros grupos) na qual eles incluam um ou dois parágrafo introdutórios explicando como foi o processo de escrita colaborativa.

Outra possibilidade é criar uma pasta para a turma em uma plataforma que permita a produção de arquivos colaborativos em nuvem, como a Google Docs (disponível em: https://docs.google.com/?hl=pt-BR, acesso em: 17 out. 2024). Nesse caso, você pode acompanhar a interação entre os integrantes de cada grupo e promover problematizações e reorientações ao longo do processo.

PRÁTICAS EM AÇÃO Observatório da Imprensa (p. 127-130)

De olho na BNCC

O projeto proposto nesta seção articula várias práticas sociais de crítica de mídia, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades do campo jornalístico-midiático, entre outros. O mapeamento de veículos locais desenvolve as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP30**, e a curadoria de conteúdos jornalísticos, além delas, fomenta a habilidade **EM13LP01**. A implantação do Observatório da Imprensa em si envolve as habilidades **EM13LP15**, **EM13LP18**, **EM13LP20**, **EM13LP42** e **EM13LP45**.

Neste projeto, buscamos integrar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da unidade em uma prática que seja significativa para eles e esteja alinhada com os princípios da educação para direitos humanos e para a formação integral do cidadão. Afinal, o Observatório da Imprensa é um espaço – ainda que virtual – onde não só os estudantes dessa turma, mas outros públicos da escola poderão exercer seu papel como consumidores críticos de conteúdo jornalístico.

Como pode ser visto no item introdutório do projeto no Livro do Estudante, propomos a divisão dos trabalhos em quatro grupos. O **grupo 1** vai mapear a situação atual na escola, verificando se já existe alguma iniciativa relacionada ao acompanhamento da cobertura jornalística ou à curadoria de conteúdos sobre temas de interesse e, em caso negativo, em quais condições uma iniciativa desse tipo poderia ser implantada.

O ideal é que haja um espaço físico, como um laboratório de informática ou uma sala de estudos, onde os estudantes participantes da iniciativa possam se reunir e alimentar o Observatório ao longo do tempo.

Em relação ao Observatório em si, ele é concebido para ser um espaço virtual, como uma seção dentro do *site* da escola, um *blog*, um *podcast*, um canal de vídeos. Busque verificar com qual dessas mídias os estudantes se identificam mais e estão mais familiarizados. Caso eles optem por *blogs* (uma solução simples e funcional) e não conheçam aplicativos para criação, você pode sugerir, por exemplo, o Blogger (disponível em: https://www.blogger.com/about/?bpli=1), o Wordpress (disponível em: https://wordpress.com/pt-br/) e o Wix (disponível em: https://pt.wix.com/). Acessos em: 10 out. 2024. Todos eles são gratuitos e oferecem recursos que permitem criar e personalizar um *blog*.

O **grupo 2** vai realizar uma curadoria de conteúdos jornalísticos. É importante salientar que se trata apenas da primeira curadoria; a ideia é que o Observatório da Imprensa continue ao longo do ano letivo (e dos anos seguintes também), sendo sempre alimentado por novas curadorias.

O **grupo 3**, por sua vez, vai mapear os veículos de imprensa do bairro ou da cidade, tradicionais ou alternativos. Caso não haja nenhum, os estudantes vão se concentrar na cidade mais próxima ou naquela que vocês têm como referência regional.

Depois que esses grupos tiverem realizado suas tarefas e produções, o **grupo 4** vai organizar os materiais e implantar o Observatório da Imprensa, planejando ações para que ele se perpetue ao longo do tempo.

Autoavaliação (p. 130)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 81 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

UNIDADE 3

FORMAÇÃO DE UM POVO: OLHARES DA LITERATURA

Objetivos da unidade

Cumprindo a distribuição dos campos de atuação social ao longo da obra, conforme detalhado na Parte Geral deste Suplemento, a presente unidade prioriza práticas do campo artístico-literário, articulando-as principalmente às do campo da vida pessoal.

Os principais objetivos da unidade são:

a) promover a apreciação e análise de obras significativas das literaturas portuguesa, brasileira, indígena e afro-brasileira, de modo a propiciar um repertório de leitura diversificada e, assim, desenvolver a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

b) ampliar a compreensão do estudante sobre os diferentes modos pelos quais a literatura pode construir, expressar e representar aspectos de nossa identidade coletiva, promovendo, dessa forma, as competências específicas de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG202) e 6 (habilidade EM13LGG604);

c) propor a análise e a produção de uma *playlist* comentada e um *podcast* literário, atividades que fomentam o uso crítico de práticas dos multiletramentos em favor do letramento literário e, assim, desenvolvem simultaneamente as competências gerais 4 e 5 e as competências específicas de Linguagens 3 (habilidade EM13LGG301) e 7 (habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703);

d) propor a produção de uma paródia ou estilização, atividade em que o estudante poderá se apropriar de recursos do repertório artístico-literário para criar uma obra autoral, exercendo protagonismo nesse campo de maneira crítica e criativa e, assim, desenvolvendo a competência específica de Linguagens 6 (habilidade EM13LGG603);

e) propor a leitura de texto da área de Ciências Humanas e Sociais sobre **Raízes do Brasil**, obra clássica do sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, favorecendo a competência geral 1;

f) promover, na seção **Conexões**, a leitura de outro texto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esse referente a explicações históricas para a formação linguística do Brasil, promovendo também a competência geral 1 e o trabalho integrado com outras áreas do conhecimento;

g) ampliar os conhecimentos do estudante sobre variação linguística, de modo que ele compreenda a língua como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo o papel social da norma-padrão e, ao mesmo tempo, agindo no enfrentamento do preconceito linguístico, a fim de desenvolver a competência geral 9 e a competência específica de Linguagens 4 (habilidades EM13LGG401 e EM13LGG402);

h) explorar carreiras ligadas às línguas e suas literaturas, em uma atividade que fomenta a competência geral 6.

i) oportunizar aos estudantes a possibilidade de aprimorar dimensões socioemocionais, como autoconhecimento, ao se reconhecerem na história de constituição do povo brasileiro, desenvolvendo a competência geral 8; cooperação e empatia nas atividades colaborativas, explorando a competência geral 9; criatividade, no uso intencional e expressivo de diferentes linguagens, durante a produção das *playlists* comentadas, dos *podcasts* literários e das paródias ou estilizações; e pensamento crítico, na interpretação de como se deu o processo de formação de nossa sociedade, ambas desenvolvem a competência geral 3.

Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 8 e 9.

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4, 6 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP22, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54.

Justificativas

A escolha dos textos e dos objetivos desta unidade 3 justifica-se pela seguinte orientação da BNCC para as práticas do campo artístico-literário no Ensino Médio:

> A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (Brasil, 2018, p. 523)

Com o intuito de atender a essa orientação, buscamos organizar, nesta unidade, uma sequência didática que prevê a leitura de obras fundamentais do Classicismo português e de diferentes momentos da literatura brasileira (Quinhentismo, Romantismo, Modernismo e literatura contemporânea), todas articuladas em torno do mesmo propósito – compreender como a literatura pode expressar e representar aspectos da identidade nacional. Dessa forma, o estudante tem contato com um verdadeiro "entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos)", possibilitando múltiplas perspectivas sobre o tema, como sugere a BNCC.

Vale ressaltar que cada obra é apresentada com a devida consideração de seu contexto sócio-histórico e cultural, explicando-se – não como ponto central, mas como subsídio à leitura literária – o movimento artístico-cultural em que se insere. Dessa forma, também se busca atender à diretiva da BNCC segundo a qual, no Ensino Médio, "devem ser introduzidas para fruição e conhecimento [...] obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais" (Brasil, 2018, p. 523).

Por fim, outra justificativa importante para os objetivos da unidade, especificamente para os que propõem a produção de obras autorais, é oportunizar "um trabalho mais sistemático com a escrita literária", cujas "escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções", conforme também prevê a BNCC (Brasil, 2018, p. 524).

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 140-141)

Sugerimos que inicie a mediação da abertura da unidade explorando o gênero *meme*, tão presente nas práticas de linguagem das culturas juvenis. Explique à turma que os *memes* fazem parte da cultura dos *remixes* – uma prática cultural, possibilitada pelas tecnologias digitais, que consiste em coletar partes de materiais preexistentes e combiná-las em uma nova criação, atribuindo-lhes novos significados (a cultura dos *remixes* já foi mencionada na abertura da unidade 2, em que se apresentou uma colagem digital, e será retomada com mais profundidade no capítulo 8 deste volume).

Memes geralmente utilizam imagens bem conhecidas, de forma que seus jogos interdiscursivos e intertextuais sejam facilmente apreendidos, por isso não é raro que se apropriem de obras de arte, principalmente as clássicas. No caso desse *meme*, utiliza-se a pintura **Desembarque de Cabral em Porto Seguro**, de Oscar Pereira da Silva (1867-1939), uma das representações mais difundidas em livros e *sites* didáticos da chegada da frota de Cabral ao litoral brasileiro.

Para que os estudantes apreciem e avaliem essa obra com mais propriedade, sugerimos que explique o contexto sócio-histórico em que ela surge. A pintura foi feita em 1900, em meio às comemorações do quarto centenário do Descobrimento.

Dois anos depois, ela seria comprada pelo recém-inaugurado Museu Paulista (também conhecido como Museu do Ipiranga). O prédio que abriga esse museu havia sido erguido como um monumento em comemoração à Proclamação da Independência, de 1822. Durante a construção do edifício, que transcorreu de 1885 a 1890, o país daria mais dois passos importantes rumo ao seu autorreconhecimento como Estado moderno: a abolição da escravatura, em 1888, formalizada pela Lei Áurea, e a Proclamação da República, em 1889. Era, portanto, um momento histórico em que se procurava criar uma narrativa positiva sobre o nascimento do Brasil, e a iconografia, principalmente as pinturas históricas monumentais de Oscar Pereira da Silva, Victor Meirelles (1832-1903) e Pedro Américo (1843-1905), entre outros pintores brasileiros, certamente tinham um importante papel nessa criação simbólica do Brasil.

Após promover essa contextualização, sugerimos que discuta as questões da seção **Ponto de partida** oralmente, no coletivo. Alternativamente, você pode pedir que, primeiro, os estudantes discutam as questões em duplas ou trios e anotem suas conclusões; em seguida, você convida diferentes grupos para compartilharem as respostas. Essa estratégia é especialmente indicada para turmas mais numerosas.

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 141)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14.

Sugestões de respostas

1. a. (EM13LP14) Cabral está totalmente ereto, aparentando soberania e autoconfiança, enquanto os dois indígenas que estão mais próximos dele aparecem em uma postura submissa – um deles agachado, o outro encurvado, em um gesto de curiosidade quase infantil.

1. b. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes concluam que, em sua representação, o artista atribuiu aos portugueses uma aura de civilização e imponência e, aos indígenas, um ar de inaptidão ou fragilidade. Professor, chame a atenção da turma também para a linguagem corporal dos indígenas retratados mais atrás, que parecem acuados, assustados.

2. (EM13LP03, EM13LP14) Espera-se que os estudantes deduzam que, ao despir os indígenas de suas marcas individualizadoras, identitárias, o pintor reforça sua representação como um povo subalterno, que poderia ser facilmente dominado. Professor, em **Imaginando o Início: a chegada de Cabral pelos pincéis de Oscar Pereira da Silva**, Carlos Rogerio Lima Junior afirma que essa representação do indígena como um "índio genérico", anulado de sua individualidade, foi comum não apenas na produção de Oscar Pereira da Silva, mas também na arte brasileira do século XIX e do início do século XX em geral (*In*: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 23., 2012, Brasília. Anais. Campinas: Comitê Brasileiro de História da Arte, 2012).

3. (EM13LP01, EM13LP06) Espera-se que os estudantes concluam que a fala do *meme* tem um sentido irônico. Como é sabido, após a chegada dos portugueses, muitos povos indígenas sofreram um processo de extermínio em decorrência de conflitos armados, epidemias e perdas de território. Diante desses fatos, a frase "Vem tranquilo!" tem um sentido oposto àquele explicitamente enunciado, sendo, portanto, irônica.

4. Resposta pessoal. Professor, sugerimos reservar algum tempo para que os estudantes respondam livremente à pergunta "O que é ser brasileiro?". Estimule-os a compartilhar o que consideram mais marcante na identidade

brasileira – o que, na visão deles, nos distingue de outros povos? Permita que expressem tanto aspectos positivos quanto negativos, sem prejulgamentos. Por fim, destaque que não há uma resposta única e redutora para essa pergunta, e que as produções artístico-literárias de diferentes origens e temporalidades nos possibilitam conhecer variadas perspectivas e expressões do que é ser brasileiro.

5. Resposta pessoal.

Capítulo 5 De Portugal ao Brasil (p. 142)

Este capítulo apresenta uma seleção variada de textos literários: na seção **Leitura e reflexão I**, algumas estrofes da epopeia **Os Lusíadas**, de Luís Vaz de Camões, e o poema "Camões e a tença", da poeta portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, que estabelece diálogo intertextual com a obra camoniana; na seção **Leitura e reflexão II**, trecho de **Carta**, de Pero Vaz de Caminha; fragmento do romance biográfico **Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus**, do escritor indígena Kaká Werá Jecupé; e poema "Erro de português", do autor modernista Oswald de Andrade.

São textos de diferentes temporalidades e complexidades, que favorecem a ampliação do repertório de experiências de leitura do estudante. Observe que, em conjunto, os textos criam um cruzamento de diferentes perspectivas literárias acerca do processo que, desde o contexto das grandes navegações, levaria à formação da sociedade, das identidades e das culturas brasileiras. Dessa forma, o capítulo incorpora a macroárea temática **Multiculturalismo**, no que diz respeito tanto ao tema da **Diversidade cultural**, como ao da **Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Além disso, o capítulo prevê a apreciação e a análise de algumas pinturas emblemáticas – **Desembarque de Cabral em Porto Seguro**, do pintor academicista Oscar Pereira da Silva, **O nascimento de Vênus**, do renascentista italiano Sandro Botticelli (1445-1510), e **Descobrimento do Brasil**, do modernista Candido Portinari (1903-1962). O trabalho com tais pinturas permite desenvolver os objetos de conhecimento da Língua Portuguesa de forma integrada com a área de Linguagens, contemplando o diálogo intertextual e interdiscursivo entre as obras.

Ao final do capítulo, os estudantes terão uma experiência com o multiletramento e com produções das culturas juvenis contemporâneas ao criar uma *playlist* comentada. Essa prática também ajudará a prepará-los para uma produção de áudio mais sofisticada, a ser desenvolvida no final da unidade – a produção de um *podcast* literário sobre **Macunaíma**, de Mário de Andrade (1893-1945).

Leitura e reflexão I: *Os Lusíadas* e seu contexto histórico (p. 142-147)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

O ponto culminante desta seção é a leitura de fragmentos de **Os Lusíadas**. Para que a turma se prepare adequadamente para apreciar e compreender os versos da epopeia, propomos a leitura prévia de uma **reportagem de divulgação científica**, publicada por ocasião dos 450 anos da primeira edição da obra, além de textos didáticos que contextualizam **Os Lusíadas** do ponto de vista histórico e cultural.

Sugerimos que inicie a aula explorando o que os estudantes já sabem sobre as grandes navegações luso-espanholas dos séculos XV e XVI. Se julgar conveniente, exiba para a turma ou recomende que assistam ao vídeo "Vasco da Gama e a viagem para a Índia", do canal Nerdologia, que narra a descoberta pelos portugueses do caminho para o Oriente (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CddXLJjFzKI; acesso em: 21 out. 2024).

Busque levantar também o que sabem sobre o Renascimento e sobre a própria epopeia **Os Lusíadas**. Após essa conversa inicial, que visa conectar os conhecimentos prévios dos estudantes com o novo conteúdo, passe à exploração da reportagem.

Sugestão

Entrevista em vídeo

LITERATURA FUNDAMENTAL 33 – Os Lusíadas. [Apresentação de Ederson Granetto]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GQCf8Dze5KI. Acesso em: 22 out. 2024.

Parte da série **Literatura fundamental**, apresentada pelo jornalista Ederson Granetto, essa entrevista com o professor Alcir Pécora, da Universidade de Campinas (Unicamp), oferece uma visão ampla e aprofundada de **Os Lusíadas**. O especialista discorre sobre a biografia do poeta e explica detalhadamente as quatro linhas de força ou quatro planos da epopeia – primeiro, o plano que narra a viagem de Vasco da Gama; depois, o plano mitológico; em seguida, o plano em que Vasco chega a Calicute e conta ao soberano local a história dos reis e heróis portugueses; e, finalmente, as digressões do poeta, que lamenta a situação atual da nação e dá conselhos ao rei.



LEONOR CALASANS/INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Professor Alcir Pécora em abril de 2019.

Texto 1 – Reportagem de divulgação científica sobre *Os Lusíadas* (p. 142)

Discuta com os estudantes o **contexto de produção** dessa reportagem. Destaque o veículo, a BBC Brasil, e explique que se trata da subsidiária brasileira da British Broadcasting Corporation, uma emissora de rádio e TV pública britânica. Enfatize também a data de publicação e leve-os a identificar por que o tema veio à tona naquele momento (comemoravam-se 450 anos da publicação da obra).

Explore com eles as diversas imagens que acompanham o texto – todas elas presentes no contexto original de circulação

e levante questionamentos sobre a intenção dos jornalistas ao incluí-las na reportagem. Por fim, discuta as características do gênero **reportagem de divulgação científica** e, caso a turma estranhe a ligação entre literatura e ciência, explique brevemente em que consistem as pesquisas na área das ciências da linguagem e da literatura.

Sugerimos que a leitura da reportagem seja feita em momento extraclasse, com os estudantes anotando os principais tópicos e organizando-os em um **mapa mental**. Aproveite para estimulá-los a refletir sobre como práticas de resumir textos em mapas mentais ou esquemas podem apoiar os processos de aprendizagem, de modo que façam a metacognição de seus processos, ampliando a autonomia quanto a aprender a aprender e desenvolvendo a habilidade **EM13LP28**.

Em sala de aula, os estudantes retomam seus mapas mentais e conversam sobre as questões propostas com um ou dois colegas. Discuta com a turma estratégias para que os estudantes que, por algum motivo, não tenham tido a oportunidade de ler previamente o texto possam se integrar e colaborar, procurando aprender nas trocas com os pares, para depois socializarem as conclusões e acompanharem o andamento da sequência didática, com o boxe **Diálogos** e a leitura de **Os Lusíadas**.

Escolas literárias e o contexto histórico das obras

A partir desta unidade 3, as unidades que priorizam o campo artístico-literário passarão a apresentar uma quantidade significativa de textos introdutórios e boxes informativos cujo objetivo é oferecer uma contextualização sócio-histórica para a leitura dos textos. É o caso, por exemplo, do boxe **Diálogos – Camões e a arte de seu tempo – Classicismo e Renascimento**, nas páginas 148-149 do Livro do Estudante, em que se introduz o conceito de **escola** ou **estilo literário** e se expõem as características do Classicismo e do Renascimento.

Sugerimos que, antes da aula na qual pretende explorar esses textos, você oriente os estudantes a lê-los em momentos extraclasse, anotando os pontos mais importantes ou fazendo mapas mentais. Dessa forma, em sala de aula, você poderá retomar e aprofundar a leitura deles, resolvendo dúvidas e acrescentando informações. As mesmas orientações se aplicam aos boxes ***Zoom*** que trazem informações biográficas e a outros boxes explicativos (como "Poesia épica" e "Os quatro planos", respectivamente, nas páginas 145 e 147 do Livro do Estudante).

Nesta e em outras unidades do campo artístico-literário, considere, ainda, a possibilidade de combinar aulas compartilhadas com o professor de Arte. Afinal, os estilos literários geralmente se inserem em movimentos artísticos mais amplos, cujas características o educador desse componente poderá trabalhar mais aprofundadamente com a turma.

Sugestões de respostas (p. 151-152)

1. (EM13LP01) O primeiro entrevistado é o professor Emerson Calil Rossetti, doutor em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). O segundo é o escritor Ênio César Moraes, professor de língua portuguesa e assessor pedagógico do Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília, e a terceira é a linguista Marcia Maria de Arruda Franco, professora livre-docente da Universidade de São Paulo (USP), onde é pesquisadora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Trata-se, portanto, de pessoas especializadas e/ou que fazem pesquisas na área em análise – a Literatura. Professor, para que os estudantes compreendam melhor as características distintivas do gênero reportagem de divulgação científica, explique que, nas reportagens comuns, o jornalista geralmente busca informações em fontes variadas, para que o tema seja visto sob vários ângulos. Assim, por exemplo, em uma reportagem comum sobre os 450 anos de **Os Lusíadas**, o jornalista poderia entrevistar o responsável por uma editora que estivesse planejando lançar uma edição comemorativa, um livreiro que explicasse como anda a procura pelo livro, estudantes que estivessem lendo a obra etc.

2. (EM13LP06, EM13LP07, EM13LP31) A introdução procura mostrar a importância de **Os Lusíadas** para o leitor brasileiro. Para isso, usa substantivos e adjetivos que evidenciam a relevância da obra na cultura mundial e lusófona: "a célebre criação do poeta", "a grandeza de **Os Lusíadas** não se resume ao engenhoso e esmerado formato adotado por Camões"; "**Os Lusíadas** se tornou um marco pelo uso da língua [...]".

3. Com base nas informações fornecidas e nos dados do mapa, espera-se que os estudantes concluam que a chegada de Vasco da Gama à Índia em 1498 foi o clímax de um processo que tinha se iniciado décadas antes, com a conquista de Ceuta em 1415. Tendo tomado esse porto do norte da África dos merínidas, os portugueses começaram a conquistar a costa da África por meio da navegação de cabotagem. Os conquistadores seguiam pelo litoral, paravam, pegavam um piloto local que lhes ensinava como prosseguir e, assim, foram aos poucos rumando cada vez mais ao sul. Um dos grandes marcos dessa trajetória foi a conquista do Cabo da Boa Esperança (antes chamado Cabo das Tormentas) por Bartolomeu Dias em 1488.

4. a. Resposta pessoal. Sugestão: Sim, conhecer **Os Lusíadas** permite compreender a visão que os portugueses da época tinham em relação a seu papel, sua missão e seus objetivos no mundo, incluindo as contradições e opiniões divergentes em sua própria sociedade. Além disso, permite ter noção de como eles enxergavam os outros povos, principalmente os do Novo Mundo que estavam conquistando. Essa parte do encontro entre as culturas pode ser complementada com a perspectiva dos indígenas, africanos, indianos, enfim, de todos os povos que foram conquistados nesse período da história.

4. b. Resposta pessoal.

DIÁLOGOS Camões e a arte de seu tempo – Classicismo e Renascimento (p. 148-149)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP14, EM13LP50.

Como dito anteriormente, sugerimos que solicite aos estudantes que leiam esse boxe com antecedência, em momentos extraclasse, de modo que, em sala de aula, você possa retomar e ampliar a leitura deles, além de discutir oralmente as

perguntas propostas. No momento da discussão, sugerimos que os estudantes sejam organizados em uma roda de conversa, para que as interações entre eles fluam mais facilmente.

Sugestões de respostas (p. 149)

1. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes percebam que, se imaginarmos um triângulo no centro da tela, contendo totalmente a figura de Vênus, as outras personagens aparecem ao lado dela, alinhadas aos lados do triângulo, formando, portanto, uma composição harmônica e equilibrada.

2. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes percebam que, para criar esse efeito de perspectiva, o artista representou as personagens principais em uma proporção bem maior, indicando que estão próximas do observador. A linha do horizonte no fundo da tela e a linha que representa as margens da água, estendendo-se até o ponto de fuga ao fundo, também são essenciais para criar essa noção de profundidade.

3. a. (EM13LP14) A deusa está saindo da espuma do mar e sendo trazida por uma concha. Professor, acrescente que a concha, nesse caso, também pode ser entendida como símbolo de fertilidade e sensualidade, por assemelhar-se à vulva feminina.

3. b. (EM13LP50) Sim, porque o fato de ela ter emergido das águas a torna naturalmente favorável a um povo que fazia suas conquistas pelo mar. Professor, acrescente à turma que, na epopeia, também é dado como motivo para que Vênus apoie os portugueses o fato de ela ver semelhanças entre estes e os romanos, tanto por seu caráter heroico como pela língua (ela acha o português semelhante ao latim).

4. (EM13LP14) Vênus foi retratada em uma pose pudica, cobrindo parcialmente com as mãos os seios e a genitália. Professor, comente com a turma que Botticelli provavelmente se inspirou na **Vênus Capitolina**, um tipo de representação escultórica de Vênus que se caracteriza justamente por essa pose chamada pudica ou modesta. A referência original para esse tipo de estátua seria a **Afrodite de Cnido**, obra criada pelo escultor ateniense Praxíteles por volta do século IV a.C., cujo original se perdeu com o tempo, mas da qual permaneceram várias cópias.

Texto 2 – Versos de *Os Lusíadas* (p. 150-152)

Para explorar os versos da epopeia, sugerimos que seja feita uma leitura colaborativa com pausas para verificação da compreensão. Você ou um estudante, após preparação prévia, fazem a leitura em voz alta de cada estrofe. Então, faz-se uma pausa para que os estudantes consultem o glossário e exponham sua compreensão da estrofe, resumindo o sentido global dela em uma ou duas frases. Esclareça eventuais dúvidas e passe, então, para a estrofe seguinte, repetindo o procedimento até o final de cada fragmento.

Após essa leitura inicial, os estudantes se reúnem em pequenos grupos e respondem no caderno às questões propostas. Procure circular nesse momento, acompanhando a interação dos grupos e, se necessário, fazendo problematizações que contribuam para chamar a atenção para algum aspecto que os estudantes não tenham percebido.

Ao término, você pode pedir aos grupos que indiquem em que questões gostariam de fazer uma fala de socialização, seja porque estão em dúvida e querem ouvir outros, seja porque consideram interessante compartilhar o que aprenderam. Nesse momento, aproveite para trazer acréscimos e aprofundamentos.

Estratégias para inclusão de estudantes com deficiências

Nesta unidade, teremos vários momentos dedicados à leitura de poesia, tanto neste capítulo quanto no próximo. Se houver estudantes com deficiência auditiva em sua turma, é importante tomar alguns cuidados para que aproveitem plenamente essa experiência.

Na poesia expressa em uma língua oral, alguns dos recursos sonoros utilizados são a alternância de sílabas fortes e fracas, criando ritmo, além de aliterações, assonâncias e anáforas. Na poesia feita em língua de sinais, alguns desses recursos estão presentes, como as anáforas (repetições). Em relação ao ritmo, veja o que diz Sutton-Spence na obra **Literatura em Libras**, cuja leitura recomendamos:

> Um parâmetro fundamental dos sinais é o movimento e em todo movimento há uma velocidade. No ritmo da língua, que é "normal" e sem intenção de ser estética, a velocidade do sinal não é destacada. O movimento de sinais do vocabulário se encaixa no ritmo normal de uso da língua. [...]
>
> Esses ritmos e movimentos dos sinais são usados na literatura também, mas na linguagem estética podemos brincar com a velocidade para gerar emoções no público. Um recurso utilizado, e valorizado, nas narrativas é o da "câmera lenta". Já sabemos que nos filmes esse efeito especial mostra eventos em uma velocidade reduzida para que se veja melhor os detalhes da ação. Os artistas surdos podem recriar esse efeito e sinalizar com movimentos prolongados e lentos para aumentar as emoções no público com imagens mais fortes.
>
> SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em libras**. Tradução: Gustavo Gusmão. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. *E-book*. p. 56-57. Disponível em: http://files.literaturaemlibras.com/Literatura_em_Libras_Rachel_Sutton_Spence.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

Uma estratégia interessante, portanto, é promover uma discussão entre os estudantes (com e sem deficiência auditiva) para que troquem informações sobre como percebem o ritmo na poesia. No livro de Sutton-Spence, há vários exemplos de linguagem literária em Libras que podem ser acessadas por meio de *QR-Codes*. São uma boa opção para que os estudantes com deficiência auditiva percebam melhor a linguagem poética e se reconheçam nessa produção artística.

Sugestões de respostas (p. 151-152)

1. (EM13LP46) Respostas pessoais.

2. A primeira estrofe refere-se ao plano principal, em que se narrará a viagem para a Índia. A segunda estrofe fala do plano em que se contará a história gloriosa de Portugal. Por fim, pode-se dizer que há uma alusão ao plano da mitologia na terceira estrofe, em que são feitas referências à Antiguidade clássica e aos deuses romanos Netuno e Marte (deuses, respectivamente, do mar e da guerra).

3. a. (EM13LP01, EM13LP06) Representam, respectivamente, a fé cristã, que, como vimos, estava na ideia inicial da expansão marítima, e o império português. Esses reis gloriosos do passado comandaram outras navegações, como vimos na análise do **texto 1**, e, assim, tinham expandido a fé cristã e o domínio territorial de Portugal.

3. b. Ele considera essas terras "viciosas" porque são terras de povos que não praticam o Cristianismo. Esses povos praticam o islamismo ou outras religiões e crenças.

4. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP48) O narrador compara os feitos narrados em outras epopeias (**Odisseia** e **Eneida**) e as conquistas de Alexandre Magno e de Trajano às realizações dos portugueses. Além disso, nos últimos versos, ele ordena que "cesse tudo o que a Musa antiga canta", ou seja, a inspiração dos antigos, pois "outro valor mais alto se alevanta" – nessa última comparação, o narrador deixa ainda mais clara a ideia de que os feitos dos portugueses durante as Grandes Navegações não apenas se equiparam, mas até superam os dos heróis e conquistadores clássicos.

5. a. É possível perceber que o narrador dessa passagem é Vasco da Gama, porque nela é empregada a 1ª pessoa do plural para referir-se a Vasco e aos outros navegantes: "E nós, co a virtuosa companhia / De mil Religiosos diligentes [...] / Pera os batéis viemos caminhando".

5. b. Nas duas primeiras estrofes, que descrevem a ida do povo lisboeta à praia para assistir à partida dos navios, há vários versos que demonstram o pessimismo e a preocupação geral com uma viagem tão perigosa. Na primeira estrofe, Vasco diz que os moradores estavam "Saudosos na vista e descontentes". Na segunda estrofe, afirma que, naquele caminho tão longo e duvidoso, as pessoas já os davam por perdidos ("Em tão longo caminho e duvidoso / Por perdidos as gentes nos julgavam,"); as mulheres choravam, os homens suspiravam, todos com medo de não os "tornar a ver tão cedo".

6. (EM13LP01) São os versos da última estrofe: "Deixas criar às portas o inimigo, / Por ires buscar outro de tão longe, / Por quem se despovoe o Reino antigo, / Se enfraqueça e se vá deitando a longe".

7. (EM13LP06) O narrador diz que o velho tinha um "aspecto venerando" e que era dotado de um "saber só d'experiências feito", referindo-se à sabedoria trazida pela idade. Além disso, ele tinha um "experto peito", ou seja, uma alma experiente, calejada. Todas essas palavras e expressões demonstram a respeitabilidade do personagem. Professor, comente que essa representação positiva do velho permite afirmar que Camões nutria, senão simpatia, pelo menos respeito pelas vozes críticas às navegações.

DIÁLOGOS Camões revisitado em um poema de Sophia de Mello (p. 153)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Para a apreciação e interpretação do poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, é importante que os estudantes tenham lido o boxe ***Zoom* Luís Vaz de Camões**, na página 152, que apresenta a biografia do poeta. Portanto, assegure-se de que o tenham feito antes de iniciar o trabalho com este boxe **Diálogos**.

Sugerimos que peça a um ou dois estudantes que leiam em voz alta o texto introdutório ao poema. Você pode aproveitar esse momento para dar mais informações sobre o **salazarismo** (veja o boxe a seguir). Depois, peça a outro estudante – ou faça você mesmo(a) – uma leitura expressiva do poema, capaz de evidenciar seu ritmo insistente e melancólico.

Antes de iniciar a discussão oral das questões propostas, chame a atenção dos estudantes para a **forma** do poema. Destaque que, na maior parte do texto, são usados **versos brancos**, isto é, versos que possuem métrica regular (são decassílabos, métrica comum na poesia portuguesa), mas não apresentam rima. São exceções a esse padrão a segunda estrofe, que tem rimas, e a penúltima, que não é composta de versos decassílabos.

Na segunda estrofe, conforme apontado na questão 2, há um diálogo intertextual com o famoso soneto "Erros meus, má fortuna", que faz parte da produção lírica de Camões. Se julgar conveniente, providencie o soneto para ser compartilhado com a turma durante a aula.

Sugestão

Texto de *site* educativo

ANGELO, Vitor Amorim de. Estado Novo em Portugal: Regime salazarista foi marcado pelo autoritarismo. **UOL Educação**, 2018. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/estado-novo-em-portugal-regime-salazarista-foi-marcado-pelo-autoritarismo.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

Para mais informações sobre o salazarismo, sugerimos a leitura desse texto, que faz um apanhado histórico dos 41 anos do regime ditatorial em Portugal, comparando-o ao Estado Novo brasileiro.

Sugestões de respostas (p. 153)

1. a. (EM13LP49, EM13LP50) O eu lírico parece sugerir que os esforços de Camões para enaltecer Portugal e exortar o rei a retomar a glória da nação foram em vão: "País que tu chamaste e não responde / País que tu nomeias e não nasce". Nesse contexto de desilusão, a tença aparece como uma espécie de "prêmio de consolação" ao poeta – já que ele não pode almejar a recuperação de Portugal, então, pelo menos, poderá receber uma pensão que garantirá sua sobrevivência. Professor, aceite outras respostas, desde que justificadas.

1. b. (EM13LP01, EM13LP52) Com base na contextualização fornecida sobre a produção de Sophia de Mello, uma poetisa politicamente engajada e militante contra a ditadura salazarista, espera-se que os estudantes infiram que esses versos também podem se referir ao Portugal do século XX. Ao usar verbos no presente, o eu lírico dá a entender que essa situação do país (que é chamado, mas "não responde", "não nasce", ou seja, não está à altura dos anseios de seu povo) perdurava até os dias do presente do poema.

2. (EM13LP49, EM13LP50) Camões teve uma vida atribulada, repleta de aventuras e conflitos. Nessa estrofe, o eu lírico parece referir-se a essas atribulações, que levaram à "perdição" do poeta. Professor, se julgar conveniente, comente com a turma que essa estrofe estabelece um diálogo intertextual com o famoso soneto "Erros meus, má fortuna", que faz parte da produção lírica de Camões. Na primeira estrofe desse poema, lê-se "Erros meus, má fortuna, amor ardente / em minha perdição se conjuraram; / os erros e a fortuna sobejaram, / que para mim bastava amor somente".

3. (EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49) Respostas pessoais. Sugestão: A pessoa que ousa ser quem é, inteiramente, que não se curva às expectativas dos outros, sempre tem muitos inimigos. Seria esse o caso de Camões, que viveu de forma aventureira, apaixonada, e, mesmo em uma epopeia laudatória ao rei, como **Os Lusíadas**, não se furtava de dizer o que pensava e fazer críticas abertas à condução da nação.

4. a. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: Em um primeiro plano, o eu lírico se dirige, evidentemente, a Camões, com quem está dialogando em vários outros versos. Mas também podemos entender que, como o poema fala de seu presente, o pronome oblíquo *te* seria usado, nesse caso, com referência a um interlocutor genérico, à população portuguesa como um todo. Nesse sentido, Portugal mataria a todos os portugueses lentamente, não apenas a Camões.

4. b. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: O advérbio **lentamente** sugere que Portugal mata seu povo – suas esperanças, seus anseios por liberdade e justiça – não apenas em baixa velocidade, mas também ao longo do tempo, desde a época de Camões até a atualidade.

Leitura e reflexão II: Olhares que se cruzam (p. 154-159)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

É nessa seção de leitura que a macroárea temática do **Multiculturalismo** será abordada de forma mais intensa no capítulo, com a leitura de textos que buscam representar os "olhares" de diferentes povos: os portugueses, com a carta de Pero Vaz de Caminha, e os indígenas, em um romance biográfico de autor indígena contemporâneo.

Sugerimos que convide um estudante a se preparar previamente para fazer uma leitura oral bem expressiva da **Carta** de Pero Vaz de Caminha (**texto 1**) para os demais acompanharem silenciosamente. No momento da discussão conjunta, oriente a importância da releitura de trechos, conforme o que estiver em problematização.

Para o trecho de **Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus**, de Kaká Werá Jecupé (**texto 2**), sugerimos variar a modalidade de leitura e orientar os estudantes a uma leitura individual e silenciosa, de preferência em um momento extraclasse. Enfatize que se trata de obra literária contemporânea, portanto próxima deles em termos de linguagem, e, ao mesmo tempo, uma obra que, por ter autoria indígena, lhes permite aguçar o diálogo cultural e ampliar as possibilidades de apreensão da realidade. Destaque também que, ao encontrar momentos para a leitura literária em seu cotidiano, eles terão a oportunidade não apenas de criar esse hábito, mas de conhecer melhor seus gostos e predileções, podendo, assim, formar um acervo pessoal de obras e autores preferidos (**EM13LP51**).

Ao trabalhar com a turma o boxe ***Zoom* O DNA dos tupiniquins** (página 156 do Livro do Estudante), caso julgue pertinente, proponha a leitura de uma notícia mais recente sobre os povos de matriz tupi. Uma sugestão é uma reportagem publicada em janeiro de 2022 na mesma revista **Pesquisa Fapesp**, sob o título "Ascensão e declínio dos Tupi", cujo foco é um novo estudo realizado pela mesma equipe de geneticistas responsável pela pesquisa citada no boxe, que é coordenada por Tábita Hünemeier, da Universidade de São Paulo – USP (disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/ascensao-e-declinio-dos-tupi/; acesso em: 22 out. 2024). Segundo esse estudo, próximo ao ano 1000, a população tupi em território brasileiro pode ter somado de 4 a 5 milhões de indivíduos e, durante os cinco séculos seguintes, teria sofrido um acentuado declínio, agravado pela chegada dos colonizadores a seu território. Essa reportagem também poderá ser usada como material complementar na seção **Conexões** do capítulo 6 (veja as orientações relativas a essa seção mais adiante, neste Suplemento).

Sugestão

***Site* de museu**

OS POVOS indígenas e o Português do Brasil. **Museu da Língua Portuguesa**, 31 ago. 2022. Disponível em: www.museudalinguaportuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/. Acesso em: 11 out. 2024.

O Museu da Língua Portuguesa preparou dois arcos narrativos sobre a formação linguística do português brasileiro. O primeiro acompanha a emergência do português na Europa, como língua neolatina, enquanto o segundo arco (apresentado no *link* indicado) trata especificamente do português brasileiro. Esse material poderá oferecer um apoio importante no capítulo 6, principalmente na seção **Conexões**, em que trataremos da formação linguística do Brasil.

Contudo, recomendamos que você o acesse desde já, pois ele apresenta alguns conteúdos interessantes para apoiar a leitura da **Carta** de Pero Vaz de Caminha. Há, por exemplo, um vídeo em que o cantor e compositor Jorge Mautner (1941-) lê a **Carta**, e outro em que o escritor e líder indígena Davi Kopenawa (1956-) conta, em sua língua materna, o yanomami, como foi o primeiro contato de seu povo com os não indígenas, que ocorreu quando ele era criança.

Texto 1 – Carta de Pero Vaz de Caminha (p. 154-156)

Sugestões de respostas (p. 156)

1. Como semelhanças, podemos citar o tom da pele, que parece coincidir na descrição de Caminha e na representação de Pereira da Silva ("pardos, maneira de avermelhados"), assim como a boa aparência, bela e saudável, dos indígenas ("bom rostos e bons narizes, bem-feitos"). Contudo, Caminha refere que eles andavam nus, enquanto Pereira da Silva os representou com saiotes cobrindo as partes íntimas. Além disso, como já comentado, o pintor ignorou a parte da descrição de Caminha referente às perfurações nos lábios dos indígenas e, em vez disso, representou-os como "índios genéricos" (rever explicação sobre esse termo nas respostas da seção **Ponto de partida**).

2. Pela descrição da cena, o capitão está sentado em uma cadeira, bem-vestido e usando um colar de ouro; os demais presentes estão sentados sobre a alcatifa (o tapete grande), o que pode ser interpretado como uma representação da hierarquia, isto é, demonstrar quem era o chefe da tripulação.

3. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam que, ao interpretar que o homem indígena quis dizer que na terra havia ouro e prata, o cronista é influenciado tanto pela visão de mundo dos portugueses, para quem esses bens eram valiosos, como por um desejo, consciente ou não, de criar no rei expectativas de que o lugar poderia ser rico em minérios e, por isso, interessante para os objetivos da Coroa.

4. a. (EM13LP01, EM13LP07) A expressão "nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas" revela a surpresa do europeu ao perceber que, para o indígena, era indiferente vestir-se ou manter-se nu. A expressão "nisso têm tanta inocência" corrobora essa avaliação de surpresa, de estranhamento.

4. b. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam que, ao destacar essa "inocência", o cronista nos permite inferir que, em sua cultura, a nudez seria possivelmente vista com malícia.

Texto 2 – Fragmento de *Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus* (p. 157-159)

Sugestões de respostas (p. 159)

1. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes se deem conta das várias perdas relatadas pelo narrador nesse curto fragmento. Os pais já tinham sido obrigados a deixar o norte de Minas por causa da violência (foram expulsos "a bala"), fixaram-se na aldeia próximo à represa Billings, mas de lá também foram expulsos pelos "documentos do imperador". Em seguida, buscaram abrigo em Peruíbe, mas lá encontraram outros representantes de sua etnia atingidos pelo desânimo e pela desesperança. Quando voltaram a São Paulo, o pai do narrador entregou-se ao alcoolismo e morreu. Professor, acrescente à turma que a primeira perda de que o narrador fala, no livro, foi a morte de um amigo de infância: naquele momento, diz ele, "iniciava a delicada lição na arte de dizer adeus". Outras perdas são relatadas no livro, como a morte da mãe, quando Kaká tinha apenas 9 anos.

2. (EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) "[…] como dizia um antiquíssimo e histórico escrivão, andam deveras desavergonhados". Professor, comente que a frase "Nos asfaltos por onde andei, se plantando, nada dá." também parodia a carta, em um trecho não reproduzido aqui: "E em tal maneira [a terra] é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem".

3. (EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que agora é o indígena que, fora de sua terra de origem, "descobre" a cidade.

4. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que a avó guarda as tradições e os saberes ancestrais e sugere a importância disso ao neto ("Mas tenha sempre ao lado a orientação de um parente ancião"); já o pai está "desistido de si", sem a saudável pintura do guerreiro, sem armas, entregue ao vício da bebida, que aprendeu no contato com o branco, no vilarejo.

5. (EM13LP46, EM13LP52) Resposta pessoal. Professor, encoraje os estudantes a compartilharem suas percepções e aquilo que mais lhes chamou a atenção, seja no conteúdo, seja na forma do texto, no trabalho com a linguagem realizado pelo autor. Acolha diferentes pontos de vista e, progressivamente, incentive-os a usar ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) para justificar suas opiniões.

DIÁLOGOS Os modernistas e o "descobrimento" (p. 160)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14.

Após a leitura do poema "Erro de português" (que sugerimos seja feita em voz alta por um estudante), explique à turma que o termo *índio* era corrente na época em que Oswald de Andrade produziu sua obra e continuou assim até a década de 1970, quando seu uso começou a ser questionado. Entende-se, na atualidade, que esse termo esconde a diversidade cultural dos povos indígenas, tratando-os como indivíduos genéricos; portanto, hoje se prefere o termo *indígena*.

Para mais informações, sugerimos que leia (e recomende à turma como leitura) esta reportagem sobre o tema: **Indígena ou índio: Por que você não deve usar o segundo termo** (disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/deutsche-welle/2023/04/19/indigena-ou-indio-por-que-voce-nao-deve-usar-o-segundo-termo.htm; acesso em: 22 out. 2024).

Sugestões de respostas (p. 160)

1. (EM13LP06) A expressão "erro de português" normalmente se refere a um uso da língua fora da norma-padrão, mas, no título do poema, também significa uma crítica ao processo de colonização português, considerando-o um "erro". Essa interpretação é reforçada pela frase exclamativa "Que pena!", no quarto verso, que revela um juízo de valor negativo quanto à atitude dos portugueses de terem vestido os indígenas.

2. (EM13LP06) O uso do verbo **despir** evoca o sentido de tirar a roupa e o de "despojar" o outro, tirando-lhe tudo o que é importante.
3. Espera-se que os estudantes concluam que o poema propõe uma inversão disruptiva na história, levando o leitor a imaginar uma perspectiva completamente diferente para o encontro entre a cultura indígena e a europeia. A intenção é, portanto, provocar reflexões e questionamentos.
4. (EM13LP03, EM13LP14) A principal diferença é que, na tela de Oscar Pereira da Silva, a cena é retratada do ponto de vista de um observador externo, proporcionando um efeito de objetividade. É como se o pintor pudesse observar a chegada dos portugueses e a reação dos indígenas a certa distância, como se estivesse posicionado sobre as pedras da praia, por exemplo. Já na tela de Candido Portinari foi escolhido o ângulo dos indígenas. O espectador é posicionado na praia, ao lado dos nativos, assistindo com eles à chegada da frota de Cabral. Professor, chame a atenção da turma para a ruptura dos modernistas com a chamada **pintura academicista**, que buscava uma representação realista do mundo. Na tela de Portinari, a areia da praia, por exemplo, é representada de forma simbólica, por meio de retângulos justapostos, evocando a estética cubista. Comente também as cores escolhidas para os indígenas, que lembram as cores quentes, da terra, exceto no caso da criança, que parece assustada e foi pintada de azul, destacando-se do conjunto.
5. Enquanto na tela de Pereira da Silva, os indígenas eram representados de forma pudica, com saiotes, e como "índios genéricos", sem pinturas nem adornos, na tela de Portinari sua identidade cultural é recuperada: eles são representados nus e com pinturas corporais.
6. Resposta pessoal. Sugestão: Essas obras buscam representar o primeiro encontro entre portugueses e indígenas sob uma perspectiva diferente da convencional, a qual nascia do olhar europeu. Elas não são obras feitas **por** indígenas, mas os colocam em pé de igualdade com os portugueses, buscando imaginar criativamente como seriam as coisas se a relação de poderes entre os povos se invertesse (no caso do poema) ou como os indígenas teriam interpretado a chegada das embarcações (no caso da tela). Dessa forma, elas trazem olhares diferentes e vão, aos poucos, nos ajudando a compor um entendimento multifacetado, múltiplo, da identidade coletiva brasileira.

Produção: *Playlist* comentada (p. 161-163)

De olho na BNCC

Na produção proposta nesta seção, os estudantes poderão compartilhar seus gostos e interesses musicais, de forma ética e crítica, em ambientes digitais, desenvolvendo, portanto, as habilidades **EM13LP20** e **EM13LP43**. Além disso, vão praticar a curadoria na seleção das canções, promovendo a habilidade **EM13LP11**, e elaborar um roteiro com atenção à coerência, à progressão e à estruturação de um gênero oral, de modo que desenvolvam as habilidades **EM13LP02**, **EM13LP15**, **EM13LP16** e **EM13LP18**.

A *playlist* comentada é uma das práticas contemporâneas de linguagem mediadas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que, segundo a BNCC, devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. Se não tomarmos essas práticas como objeto de ensino, continua o documento, "a participação [do jovem] nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual" (Brasil, 2018, p. 67).

Tendo isso em vista, propomos esse gênero como produção final do capítulo, articulando as reflexões que a turma vem desenvolvendo sobre manifestações artístico-literárias que expressam e constroem aspectos da identidade nacional.

Oriente os estudantes a acessarem e ouvirem na íntegra o episódio do *podcast* **Escuta**, cuja transcrição tomamos como modelo (veja a indicação no boxe **#Para curtir**). Se possível, baixe esse episódio com antecedência e reproduza-o em sala, para que os estudantes leiam a transcrição enquanto ouvem o áudio. Dessa forma, eles poderão analisar também recursos expressivos da fala, como entonação, pausas e ênfases.

Para a gravação dos comentários dos estudantes, sugerimos que seja utilizado o aplicativo Audacity, que pode ser baixado gratuitamente em: www.audacityteam.org/ (acesso em: 11 out. 2024). Além das orientações presentes no Livro do Estudante, você pode obter um passo a passo mais detalhado em **Orientações para gravar a *playlist* comentada** (disponível em: https://saberesepraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/09/orientac%C3%B5es-para-gravar-a-playlist-comentada.pdf; acesso em: 11 out. 2024).

Depois que os comentários tiverem sido gravados, os estudantes vão fazer o *upload* dos arquivos de áudio e incorporar ("embedar") os *links* dos vídeos em uma plataforma de *blogs* que permita tais recursos. Sugerimos o uso do Tumblr (disponível em: https://www.tumblr.com/; acesso em: 10 out. 2024), bastante empregado para estes e outros projetos escolares de multiletramentos. Será necessário, nesse caso, criar uma conta para cada grupo.

Sugestão

Material de apoio para educadores

CENPEC. Produzindo uma *playlist* comentada. **Saberes e práticas**, 2019. Disponível em: https://saberesepraticas.cenpec.org.br/oficinas/produzindo-uma-playlist-comentada. Acesso em: 11 out. 2024.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é uma organização da sociedade civil que atua na educação pública brasileira. No *site* **Saberes e práticas**, mantido pela ONG, você encontra uma série de cursos e oficinais gratuitas que podem ajudá-lo a planejar aulas e sequências didáticas. O *link* indicado apresenta um material de apoio para a produção de *playlists* comentadas. Há a definição do gênero, sugestões de encaminhamento, exemplos de roteiros e orientações para a gravação dos comentários.

Capítulo 6 Brasileiros constroem sua identidade (p. 164)

Este capítulo apresenta ao estudante a Semana de Arte Moderna de 1922 e a primeira geração do Modernismo brasileiro, com sua preocupação em discutir e delinear a identidade nacional. Na seção **Leitura e reflexão I**, serão lidos um texto da área de Ciências Humanas e Sociais que sintetiza o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) e, na sequência, um fragmento de **Macunaíma**, de Mário de Andrade.

Ainda nessa seção, apresenta-se um trecho de **Iracema**, de José de Alencar (1829-1877), o que permite introduzir o Romantismo brasileiro – que será retomado na seção **Leitura e reflexão II**, com a leitura de "Navio negreiro", de Castro Alves (1847-1871) – e explorar a intertextualidade entre o primeiro capítulo de **Macunaíma** e o romance indianista de Alencar. Em **Aprendendo com autonomia**, os estudantes têm a oportunidade de analisar a construção de um *podcast*, a fim de não só ampliarem seus conhecimentos sobre a Semana de 22 (tema do modelo visto), mas também de construírem conhecimentos para o projeto proposto ao final da unidade – um *podcast* literário sobre **Macunaíma**.

Na seção **Gramática e expressividade**, são analisados os conceitos de variação linguística, norma-padrão e preconceito linguístico, centrais para um uso consciente e crítico da língua. Para complementar a reflexão, na seção **Conexões**, propõe-se um trabalho interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais, cujo objetivo será ampliar conhecimentos sobre a formação linguística do Brasil e suas relações com os processos históricos que o país atravessou.

A seção especial **Trabalho e juventudes**, apresentada em seguida, convida os estudantes a explorarem carreiras ligadas às línguas e suas literaturas – não só Letras, mas também Jornalismo, Produção Editorial e Pedagogia, entre outras.

Na seção **Leitura e reflexão II**, apresentam-se textos literários essenciais para destacar a importância da literatura afro-brasileira: um fragmento do romance **Úrsula**, de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), e o poema "Quem sou eu?", do escritor e advogado abolicionista Luís Gama (1830-1882).

O capítulo termina com a proposta de produção de uma paródia ou estilização. Por fim, em **Práticas em ação**, os estudantes vão construir um *podcast* literário sobre **Macunaíma**, consolidando as aprendizagens da unidade.

Leitura e reflexão I: A brasilidade em *Macunaíma* (p. 164-173)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52.

Sugerimos que solicite aos estudantes a leitura antecipada, em momentos extraclasse, dos textos introdutórios desta seção, que contextualizam a Semana de Arte Moderna de 1922 e aquele grupo de artistas que, mais tarde, seria conhecido como a primeira geração do Modernismo brasileiro. Reforce para a turma a importância de desenvolverem a habilidade de lidar, durante a aprendizagem, com diferentes procedimentos (como grifar, anotar, resumir) e usar gêneros de apoio à compreensão (como resumos e mapas mentais); tais habilidades assumem especial relevância em nossa sociedade digital, na qual a formação e a aprendizagem contínua ao longo da vida são essenciais para acompanhar a constante evolução do conhecimento.

Durante a primeira aula dedicada à abordagem desses textos introdutórios, você pode retomar e expandir os pontos-chave do Livro do Estudante (veja sugestões de recursos adicionais no boxe a seguir). Depois, prossiga para a leitura do primeiro texto, sobre o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda.

Sugestões

Vídeos

O QUE foi a Semana de Arte Moderna de 22? São Paulo, 2022. 1 vídeo (8 min. 31 seg.). Publicado pelo canal Estadão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5VWIxMYUq00. Acesso em: 22 out. 2024.

Em 2022, por ocasião do centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, os principais veículos de imprensa do país publicaram diversos conteúdos sobre esse revolucionário evento. Um deles será analisado pelos estudantes na seção **Aprendendo com autonomia** – o primeiro episódio do *podcast* **Bem mais que o modernoso**, da CNN Brasil. Esse vídeo do **Estadão** também pode ser um recurso interessante para exibir à turma (na íntegra ou em partes) na primeira aula sobre o Modernismo brasileiro. Você também pode orientá-los a assistir ao vídeo antes da aula, usando a metodologia ativa da sala de aula invertida.

SEMANA de Arte Moderna de 1922. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. 1 vídeo (8 min. 34 seg.). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LFWPRsZ4v_U. Acesso em: 22 out. 2024.

Essa é outra opção de vídeo, que também oferece informações completas, mas em uma linguagem mais próxima do cotidiano dos estudantes.

Texto 1 – Fragmento de livro sobre o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda (p. 166-167)

Antes da leitura, aponte aos estudantes as referências que aparecem entre parênteses, no texto, e ajude-os a deduzir que elas indicam a fonte consultada pelo autor do livro **Clássicos da História: Sérgio Buarque de Holanda**, ou seja, a obra **Raízes do Brasil**, de Sérgio Buarque de Holanda (por isso o sobrenome *Holanda*). Explique que a data, 1997, refere-se ao ano da edição consultada e que há, em seguida, a indicação do número de página. Ressalte que essa indicação é necessária sempre que se faz uma citação direta, entre aspas, de um texto.

Pergunte aos estudantes por que acham que esse tipo de indicação – com o sobrenome do autor, o ano da edição e o número de página – é importante, e apoie-os na conclusão de que isso não apenas é um **índice de confiabilidade** do texto, demonstrando o cuidado do autor em sua elaboração, mas também facilita a tarefa de outros estudantes ou pesquisadores que queiram consultar a mesma fonte. A indicação funciona como um registro, uma evidência de que a

fonte primária – nesse caso, o livro **Raízes do Brasil** – foi realmente consultada por quem elabora a fonte secundária, que explica ou divulga as informações do original (**EM13LP32**).

Por fim, ressalte à turma que, para compreender esse texto, é preciso ter clareza das noções de Estado e do que são as esferas pública e privada. Peça-lhes que compartilhem o que sabem a esse respeito e apoie a turma na construção de consensos na concepção de Estado como a organização política da nação, administrada por instituições, como os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Do mesmo modo, garanta a distinção do que é próprio da vida pública, no âmbito de direitos e deveres e da ética, e do que é de interesse particular, individual.

Produção do glossário

Incentive os estudantes a comparar seus glossários, de modo que o olhar de um possa contribuir para ajustes ou acréscimos no trabalho do outro, promovendo o desenvolvimento da colaboração.

Sugestão para as definições

Homem cordial: indivíduo que age movido pelas paixões, pelos sentimentos, e não pela racionalidade. Ao penetrar na estrutura social do país, essa "cordialidade" leva à dificuldade de separar o público do privado, o Estado da família.

Estado patrimonialista: tipo de Estado que resulta da "cordialidade", ou seja, do agir com o coração e não com a razão. É uma extensão da família, de modo que, nele, os interesses particulares estão misturados às questões públicas.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivo: ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os principais ensaístas que construíram narrativas e explicações para o processo de formação da sociedade brasileira, a fim de desenvolver principalmente a competência específica 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em uma ou duas aulas compartilhadas com um professor dessa área.

Desenvolvimento: o professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas promove uma atividade de leitura comparativa de diferentes ensaios que abordam o processo de formação da sociedade brasileira. Além de **Raízes do Brasil**, de Sérgio Buarque de Holanda, para cuja leitura os estudantes já terão desenvolvido uma boa contextualização e um bom repertório de informações, podem ser trazidos, por exemplo, fragmentos de **Casa Grande & Senzala**, de Gilberto Freyre (1900-1987), de **Formação do Brasil contemporâneo**, de Caio Prado Júnior (1907-1990), ou de **O povo brasileiro**, de Darcy Ribeiro (1922-1997). Essa análise comparativa favorecerá o desenvolvimento da competência específica 1 dessa área do conhecimento, especialmente da habilidade **EM13CHS101**.

Avaliação: após a leitura dos fragmentos, os estudantes podem ser desafiados a elaborar um quadro-síntese ou um mapa mental com as principais perspectivas e explicações que cada ensaísta apresenta para o processo sócio-histórico que nos formou como sociedade.

Sugestões de respostas (p. 167)

1. Seria um Estado construído com base na racionalidade (segundo o texto, a racionalidade é "necessária à construção de estruturas e associações públicas"), no qual o bem comum estivesse acima dos interesses particulares. Professor, destaque à turma que, como o objetivo do texto é descrever o Estado patrimonialista, e não um Estado eficiente, para saber como seria este último eles devem se basear em tudo aquilo que é negado ou que está ausente na descrição feita.
2. Porque, no Estado patrimonialista, os interesses particulares estão misturados às questões públicas.
3. **a.** (EM13LP01) Embora o patrimonialismo seja um mal difícil de ser extirpado, é inegável que o Brasil de hoje está distante do Brasil dos anos 1930. Avanços na organização política e na legislação criaram obstáculos para quem pretende se apropriar dos bens e da estrutura pública para fins privados. Por exemplo, a citada Lei da Improbidade Administrativa (Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992) estabeleceu punições para os agentes que descumprem os princípios da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e cometem atos de improbidade administrativa, prevaricação e corrupção, entre outros. Já a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000) obriga os administradores públicos a seguir regras rígidas para o uso do dinheiro público, em todos os níveis de governo, e a ser transparentes na divulgação de suas contas. Professor, também vale a pena citar para a turma a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), que criou uma série de normas para a disponibilização de informações pelos órgãos públicos. Ela possibilita aos cidadãos saber, por exemplo, o salário de servidores públicos, quanto se gastou em determinada obra, quantas empresas participaram de determinada licitação, e assim por diante. O amplo acesso à informação possibilita um controle mais minucioso da administração pública por parte da imprensa, de pesquisadores e da sociedade em geral, coibindo as práticas patrimonialistas.

   b. Podem ser citados casos de pessoas que são contratadas para cargos de confiança sem ter as qualificações necessárias, de agentes públicos que promovem ações para que eles mesmos ou seus indicados "furem a fila" em campanhas de vacinação ou no atendimento médico público, de parlamentares que usam verba pública para pagar despesas próprias, de cidadãos que tentam subornar agentes públicos para obter vantagens etc. Professor, se possível, oriente os estudantes a fazer uma pesquisa usando palavras-chave como **improbidade administrativa** ou **corrupção** em um agregador de notícias para acessar notícias recentes que demonstrem o patrimonialismo ainda existente na sociedade brasileira.

Texto 2 – Fragmento de *Macunaíma* (p. 168-173)

Nesta parte da seção, os estudantes farão a primeira leitura de **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**, de Mário de Andrade. Considerando que um dos objetivos mais importantes da presente obra é inserir a leitura literária com

atividade pedagógica, selecionamos um fragmento do capítulo 12 ("Teque-teque, chupinzão e a injustiça dos homens"), longo o suficiente para que os estudantes acompanhem o episódio narrado praticamente por inteiro.

Vale lembrar que **Macunaíma** destaca-se na tradição literária brasileira pela forma de narrar: enraizada na cultura popular, com citação de mitos, lendas do folclore das matrizes indígena e africana, ditos populares e paródias de textos da cultura erudita (como a **Carta**, de Pero Vaz de Caminha). Essa multiplicidade de referências possibilita não apenas discutir a temática central da unidade – processo de formação do povo brasileiro –, como, o mais importante, oferecer contato com uma narrativa inventiva, como experiência literária possivelmente bastante diferente dos repertórios juvenis.

Para que os estudantes possam apreciar tal experiência, sugerimos que seja feita uma aproximação gradual e mediada da obra. Você pode solicitar a eles que realizem uma primeira leitura individual do fragmento em momento extraclasse, de modo que possam ter um primeiro contato com o texto em seu próprio ritmo, vivenciando suas possibilidades de significá-lo.

Conforme o perfil de sua turma, essa leitura individual pode ser suficiente para que, em sala, eles se reúnam em pequenos grupos e discutam as questões propostas, voltando a trechos específicos quando necessário.

Contudo, se perceber que há uma dificuldade maior, é possível organizar rodas de leitura colaborativa, com duração de cinco a dez minutos cada. Em cada roda, um ou dois estudantes leem em voz alta alguns parágrafos de cada vez. Podem ser necessárias duas ou três rodas, uma por aula, até que o fragmento todo seja lido (nesse caso, evidentemente, você pode usar o tempo restante das aulas para outras atividades, como o trabalho com o boxe **Diálogos** ou com a análise do *podcast* na seção **Aprendendo com autonomia**).

Caso opte por essa estratégia, sugerimos que, ao final de cada roda de leitura, você peça a um estudante que faça uma sinopse do trecho lido, a qual será retomada na roda seguinte. A turma também pode aproveitar o término da roda para fazer uma breve apreciação do trecho. Após a leitura completa, os estudantes finalmente se reúnem em pequenos grupos e discutem as questões propostas.

Combinando o cronograma de leituras para o projeto final da unidade (*podcast* literário)

É importante aproveitar esse momento da sequência didática para organizar, com os estudantes, o cronograma de leitura integral de **Macunaíma**. Explore com eles as instruções da seção **Práticas em ação**, na página 208 do Livro do Estudante (e veja também as orientações didáticas sobre o projeto, adiante, neste Suplemento) para que compreendam o que vão fazer, o que poderão aprender e como podem se preparar.

Mobilize os estudantes para que se abram ao desafio de ler a obra de Mário de Andrade, com interesse em conhecer a tradição oral que a perpassa. Incentive-os a experimentar diferentes estratégias, como ouvir a leitura em *audiobook*, lerem a versão impressa e a digital.

Você pode também combinar com a turma rodas de leitura para que outros trechos (além do capítulo 12) sejam lidos de forma colaborativa em aula. Contudo, nesse caso, garanta que parte do percurso de leitura seja individual, para que os estudantes possam experimentar o "estranhamento" estético trazido pelo texto, necessário à fruição literária.

Sugestões de respostas (p. 172-173)

1. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, busque avaliar as eventuais dificuldades que os estudantes possam ter tido com o texto e elabore, com eles, possíveis estratégias para que as leituras necessárias à produção dos *podcasts* literários se tornem mais fluidas. Você pode sugerir, por exemplo, que eles não se preocupem tanto com palavras desconhecidas e busquem inferir o significado delas pelo contexto. Verifique, ainda, se os estudantes reconheceram os efeitos de humor e ironia presentes no texto.

2. De início, Macunaíma transforma seu irmão Jiguê em um telefone, liga para a casa de Venceslau Pietro Pietra, mas ninguém atende. Em seguida, fica doente e é tratado por um curandeiro. Ao melhorar, vai pessoalmente até a casa de Venceslau e descobre que ele viajou com a família para a Europa. Macunaíma fica arrasado com a notícia, e os irmãos dão sugestões sobre como contornar a situação e ir à Europa atrás de Venceslau. Uma das ideias é fingir-se de pianista (ou de pintor, como quer Macunaíma) e arranjar uma pensão do governo para viajar sem gastar nada. Enquanto os irmãos vão atrás da nomeação de Macunaíma, este vai passear na Serra da Cantareira. Lá encontra um vendedor ambulante que o engana, levando o pouco dinheiro que lhe resta em troca de um gambá que supostamente defeca dinheiro. Ao perceber que caiu em um golpe, Macunaíma volta à pensão muito zangado; dali a pouco os irmãos chegam também desapontados, pois não haviam conseguido a pensão do governo. No fim, Macunaíma se conforma em permanecer no Brasil.

3. (EM13LP03, EM13LP52) Primeiro, há a sugestão de Maanape para que Macunaíma se finja de pianista e, assim, arranje "uma pensão do Governo", isto é, algum tipo de patrocínio ou bolsa. O que ele propõe, portanto, é que o irmão burle a administração pública, fingindo ter certa condição (ser pianista) para obter ilicitamente uma vantagem financeira e, assim, atender a seus interesses pessoais de ir à Europa. Macunaíma não faz nenhuma censura à ideia de Maanape e rapidamente a acata, mudando apenas o talento artístico que pretende fingir – em vez de pianista, ele se fingirá de pintor. Depois, quando Maanape e Jiguê voltam da "maloca do Governo" (isto é, um órgão público), dizem que "o Governo estava com mil vezes mil pintores já encaminhados para mandar na pensão da Europa", dando a entender que o governo já estava custeando uma quantidade exagerada de supostos artistas, muitos deles talvez fingidores como Macunaíma. Por fim, Macunaíma ainda se vê no direito de ficar "enraivecido com a injustiça do Governo", sem se dar conta de que não havia nada de justo ou lícito em sua solicitação.

4. (EM13LP06) Nesse parágrafo se diz que Manaape e Jiguê ficaram bem tristes de ver Macunaíma desanimado "e levaram ele visitar o Leprosário de Guapira". A ideia de visitar um leprosário, local onde estão abrigadas vítimas de uma doença grave, a fim de animar ou divertir alguém é, evidentemente, uma piada macabra. O narrador ainda reforça esse humor lúgubre ao afirmar que o passeio não teve graça nenhuma porque "Macunaíma estava muito contrariado", dando a entender que, se não fosse por isso, seria um passeio divertido.

5. (EM13LP52) No trecho da compra do micura, Macunaíma demonstra grande ingenuidade, primeiro por acreditar em algo tão absurdo quanto um gambá defecando dinheiro, e depois por acreditar que o mascate venderia por 30 contos um produto que originalmente custava 400 (se fosse tão bom assim, o desconto não poderia ser tão grande). Além disso, Macunaíma demonstra certo orgulho quando entrega ao vendedor um título de valor superior ao combinado (40 contos) e fica com "vergonha de receber o troco". Por fim, mas não menos importante, fica evidente nesse trecho a imprudência do herói – mesmo estando com o dinheiro contado, ele resolve gastar tudo em um negócio duvidoso com um desconhecido. Uma dessas características – a ingenuidade – contrasta com a suposta "esperteza" demonstrada no início do capítulo, quando ele e os irmãos tramam a solicitação indevida de uma pensão ao governo.

6. a. (EM13LP03, EM13LP52) Macunaíma é malandro e ao mesmo tempo ingênuo, como observamos na resposta à questão anterior. Além disso, parece dominado por fortes emoções que logo se dissipam, como se evidencia no trecho final: Macunaíma estava "enraivecido com a injustiça do Governo", ficou com mais raiva por causa do calor, então tirou as calças e pisou em cima, até ficar completamente calmo e conformado em permanecer na América.

6. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP52) Sim, a fala é irônica porque, depois da narração de um episódio com dois exemplos de corrupção ou mau-caratismo – primeiro Macunaíma e os irmãos tentando obter a pensão indevida, e depois o vendedor ambulante aplicando um golpe no herói –, Macunaíma afirma que a civilização europeia poderia esculhambar "a inteireza do nosso caráter". Esse comentário final contraria, portanto, tudo o que foi narrado até então, provocando um efeito irônico.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as competências específicas 2 e 6 da área de Linguagens, especificamente as habilidades **EM13LGG202**, **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, em uma abordagem interdisciplinar. A integração deve ser desenvolvida em uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Arte.

Desenvolvimento: o boxe informativo ***Macunaíma*, uma rapsódia**, na página 172 do Livro do Estudante, não apenas oferece informações complementares importantes para o entendimento de **Macunaíma**, como permite introduzir à turma outra faceta de Mário de Andrade – a de estudioso das manifestações populares brasileiras, sobretudo as musicais. Em uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Arte, é possível explorar mais intensamente as importantes contribuições de Mário de Andrade para a musicologia nacional. Esse trabalho pode ser feito com base na seção **Conexões: Mário de Andrade e a história tocada e cantada**, incluído no **Tema 7** ("Meus ancestrais falam por mim") no Livro de Arte dessa coleção de Linguagens.

Essa seção **Conexões** apresenta, para a audição dos estudantes, a música "A língua que os índios falam", gravada durante a expedição de Mário de Andrade às regiões Norte e Nordeste do país. Depois que os estudantes discutirem as questões propostas nessa seção do livro de Arte, com a mediação do professor desse componente, você pode convidá-los a ler, no livro de Língua Portuguesa, na seção **Na estante** (página 215 do Livro do Estudante), um trecho de **O turista aprendiz** – espécie de diário de viagem produzido por Mário de Andrade durante suas excursões pelo país. Essa experiência conjunta de leituras e audições certamente proporcionará aos estudantes uma vivência mais rica da obra de Mário de Andrade e, por extensão, do que o Modernismo brasileiro representou em termos de renovação artística e investigação da identidade nacional.

DIÁLOGOS *Iracema e Macunaíma* – duas faces da identidade nacional (p. 107)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP03, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP48, EM13LP50.

Para o trabalho com este boxe, é interessante trazer à sala de aula romances da fase indianista de José de Alencar – não só **Iracema**, mas também **O Guarani** e **Ubirajara** – para que os estudantes os folheiem, explorando a quarta capa e outros paratextos. Você pode fazer uma breve apresentação de cada romance, incentivando-os a uma leitura mais extensa ou mesmo integral das obras. Destaque que, na seção **Na estante** ao final da unidade 4 (página 215 do Livro do Estudante), eles terão a oportunidade de ler um trecho de **Ubirajara**.

Sugestões de respostas (p. 175)

1. (EM13LP03, EM13LP48, EM13LP50) As duas frases têm estrutura semelhante, pois começam com um adjunto adverbial, isto é, um termo que indica as circunstâncias (no caso, de lugar) onde o processo verbal ocorre – em **Iracema**, "além, muito além daquela serra", e em Macunaíma, "no fundo do mato-virgem". Ambas terminam, também, com uma oração na ordem indireta declarando o nascimento do herói/da heroína: "[...] nasceu Iracema"; "nasceu Macunaíma, herói de nossa gente".

2. (EM13LP03, EM13LP48, EM13LP50) Depois do paralelo traçado na frase inicial, as descrições tomam rumos bem

diferentes. Enquanto Iracema é uma heroína idealizada, de beleza excepcional (de "pé grácil" e "cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira"), Macunaíma é uma "criança feia". Enquanto ela é associada a elementos encantadores da fauna e da flora brasileiras (o favo da jati, a baunilha que recende no bosque), ele é associado ao "medo da noite". Por fim, enquanto a heroína de Alencar é rápida e ágil, o anti-herói de Mário de Andrade é preguiçoso.

3. a. (EM13LP06, EM13LP10) São tupinismos no fragmento lido: **graúna**, **jati**, **Ipu** e **tabajara**, além do nome da protagonista, Iracema, criado pelo autor com base nos vocábulos **ira** (mel) e **tembe** (lábios). A segunda parte da resposta é pessoal, mas espera-se que os estudantes concluam que os tupinismos contribuem para valorizar os povos originários e marcá-los como uma singularidade da identidade brasileira, diferenciando-a da cultura do colonizador português. Professor, ressalte para a turma que o emprego de tupinismos por Alencar não era fruto de um estudo das línguas faladas pelos indígenas na região (Ceará) naquele momento histórico, mas, sim, da consulta a antigos dicionários, organizados na época colonial. A valorização do elemento indígena era, portanto, mais simbólica e histórica do que concreta, contemporânea, até porque a situação dos povos originários na época da produção de **Iracema** era bem diferente do ideal romantizado. Várias etnias já haviam sido extintas, e as que restavam enfrentavam marginalização, doenças e perda de território.

3. b. (EM13LP06, EM13LP10) Os coloquialismos são inúmeros nos fragmentos de **Macunaíma** lidos neste capítulo, incluindo tanto palavras e expressões (**cozinhando galo**, **cacau**, **arame**, **desembuche**, **pixento**), como frases inteiras: "Você tem cada uma que até parece duas!", "Quem não trabuca não manduca.", entre outras.

Aprendendo com autonomia: Construção de um *podcast* (p. 176-178)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP13, EM13LP16.

No capítulo 5, os estudantes tiveram uma primeira experiência com a produção de áudios ao gravar uma *playlist* comentada. Ao final desta unidade 3, será proposto um projeto em que eles compartilharão suas leituras de **Macunaíma** em episódios de um *podcast* literário.

A produção de um *podcast* exige procedimentos um pouco mais sofisticados do que a *playlist* comentada, principalmente no que diz respeito à **roteirização**. Tendo isso em mente, propõe-se, nesta seção, a análise de um *podcast* cultural, para que os estudantes reflitam sobre como se constrói o texto – com a "costura" entre as falas da apresentadora e dos entrevistados – e sobre o uso de trilha musical e efeitos sonoros.

O Livro do Estudante oferece a transcrição de alguns trechos do programa e a descrição das músicas e efeitos empregados. Contudo, a experiência dos estudantes será mais completa se eles puderem ouvir o episódio inteiro, conforme sugerido no boxe **#Para curtir**. Se possível, baixe o episódio com antecedência para reproduzir alguns trechos em sala de aula, de modo que os estudantes possam ouvir o áudio enquanto leem as transcrições.

Pensamento computacional e resolução de problemas

Retome com os estudantes o que aprenderam no capítulo 3 sobre pensamento computacional como estratégia de resolução de problemas. Apresente o projeto da seção **Práticas em ação** como um problema a ser resolvido – como fazer um *podcast* literário?

Ajude-os a compreender que, se eles analisarem o *podcast* apresentado nessa seção **Aprendendo com autonomia** visando **decompor** a atividade de produzir *podcasts*, isto é, imaginando quais passos os criadores percorreram para construir o episódio, eles poderão, em seguida, **abstrair** as especificidades irrelevantes e chegar a um **modelo** do que devem fazer sempre que quiserem resolver um problema semelhante.

Você pode aproveitar a discussão da questão 9 para abordar essa forma de resolver problemas.

Sugestões de respostas (p. 177-178)

1. a. O *podcast* se inicia apresentando a Semana de 22 como uma "revolução nas artes plásticas, na literatura, na arquitetura e na música brasileira" e, em seguida, lembra que ela estava completando 100 anos em 2022. Dessa maneira, o fato de a Semana ter durado apenas três dias contrasta com o peso que ela teve na cultura brasileira e com seu legado centenário.

1. b. A apresentadora usou a expressão **na verdade** justamente para marcar esse contraste.

2. (EM13LP01) O *podcast* parece dirigir-se a um público interessado em questões culturais e que tem certo conhecimento da cultura brasileira. Isso pode ser comprovado pelo fato de serem citados os nomes de vários "artistas e poetas", sem uma explicação mais detalhada sobre cada um. Os roteiristas imaginaram, provavelmente, que o público conhece ou pelo menos já ouviu falar dessas pessoas.

3. (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes concluam que a introdução serve para despertar o interesse do público. Antes de apresentar explicitamente o *podcast*, a apresentadora fala sobre a importância da Semana de 22 e explica do que os episódios vão tratar ("[...] eu te convido a conhecer a origem do movimento modernista sob uma ótica diferente"). Professor, chame a atenção dos estudantes para o fato de o episódio iniciar-se com uma **frase nominal**: "Uma revolução nas artes plásticas, na literatura, na arquitetura, e na música brasileira", ajudando-os a desenvolver a habilidade **EM13LP08**. Apoie-os na percepção de que essa estrutura sintática cria certo suspense no início do episódio (pois não é dito, nesse primeiro momento, o que foi uma revolução) e, ao mesmo tempo, serve para definir a Semana de 22 como um evento grandioso, revolucionário.

4. a. (EM13LP01, EM13LP16) No primeiro depoimento de Castro, Martini pode ter perguntado: "Como era o Brasil na época da Semana de 22?" e, antes do segundo depoimento, algo como: "Havia diferenças entre o Rio de Janeiro e São Paulo?".

4. **b.** (EM13LP01, EM13LP16) Espera-se que os estudantes deduzam que a omissão das perguntas torna o áudio mais dinâmico e interessante para o ouvinte.

5. (EM13LP13) Espera-se que os estudantes concluam que, até o momento em que se começa a tocar a segunda música, a repórter Paula Martini vem apresentando o *podcast* e discutindo a relevância do tema. A parte em que começa essa música de andamento mais rápido e com percussão marca o início do episódio propriamente dito, ou seja, o momento em que começam a ser dadas informações específicas sobre a Semana de 22. Nesse momento, a trilha musical muda de uma melodia simples para um arranjo percussivo bem marcado, em ritmo de samba. Essa mudança não só marca a transição entre as partes e o início propriamente dito do episódio como dá ao conteúdo uma ideia de movimento e brasilidade. Professor, ainda são poucos os estudos acadêmicos sobre trilha musical de *podcasts*; nos artigos disponíveis (por exemplo: CARRASCO, Lucas Linardi; MANICA, Daniela Tonelli. **O som no *podcast***: a aplicação de trilhas musicais como recurso de complementação estética do conteúdo. Anais do XXIX Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, 2021. Disponível em: https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2021P18835A36357O5474.pdf; acesso em: 21 out. 2024), argumenta-se que o uso de melodias curtas e/ou com pouca movimentação harmônica pode criar uma atmosfera de introspecção, fazendo com que o ouvinte se isole do mundo externo e concentre sua atenção no programa. No entanto, arranjos com grandes grupos percussivos podem colaborar com a ideia de movimento e gerar tensão.

6. (EM13LP01, EM13LP13) Espera-se que os estudantes deduzam que isso ocorre porque a fala de Ruy Castro é espontânea – ele está dando uma entrevista –, ao passo que a repórter Paula Martini está lendo um texto redigido previamente.

7. Espera-se que os estudantes concluam que esses efeitos dão vivacidade e realismo à descrição da repórter.

8. Entre as opções apresentadas, o formato seria de documentário ou reportagem.

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que o *podcast* é uma produção mais extensa e complexa que a *playlist* comentada; portanto, exige um roteiro mais detalhado, especialmente se os *hosts* pretendem entrevistar convidados (nesse caso, devem elaborar também as perguntas). Quanto à gravação e à edição dos áudios, o processo básico é o mesmo, mas é interessante acrescentar efeitos sonoros e uma trilha musical, como no exemplo visto. Além disso, se houver falas explicativas muito longas, elas podem ser fragmentadas em várias partes separadas por um pequeno intervalo, conforme comentado anteriormente.

Gramática e expressividade: Variação linguística (p. 179-189)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP07, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP14, EM13LP44.

Nesta seção, serão retomados, consolidados – e possivelmente ampliados – conhecimentos sobre variação linguística, norma-padrão e preconceito linguístico construídos no Ensino Fundamental. Além disso, em consonância com a BNCC, que prevê, para o Ensino Médio, um aprofundamento na análise e na reflexão sobre a língua "no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua" (Brasil, 2018, p. 504), propõe-se, ao final da seção, uma comparação entre a abordagem de um mesmo uso linguístico por, de um lado, uma gramática de usos da língua e, do outro, um *site* educativo de Língua Portuguesa que segue uma abordagem prescritiva.

Esse processo formativo que considera a diversidade cultural na formação linguística do Brasil e rejeita claramente qualquer tipo de preconceito incorpora ao currículo, de modo orgânico, as macroáreas temáticas **Multiculturalismo** (sobretudo o tema **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**) e **Cidadania e civismo** (especialmente os temas **Vida familiar e social** e **Educação em direitos humanos**).

Como a sequência didática proposta na seção é relativamente longa, sugerimos que reserve para ela várias aulas em seu planejamento, especialmente para os tópicos **Norma-padrão: o que é e por que é ensinada na escola?**, **A noção de "erro" na língua e o preconceito linguístico** e **Leitura comparativa de uma gramática de uso e de um *site* educativo**.

Antes de iniciar a sequência didática, chame a atenção dos estudantes para o último tópico da seção: **Organização das informações: continuando o esquema**. Lembrem-os de como foram incentivados a organizar as informações da seção **Gramática e expressividade** nas unidades anteriores e enfatize que, nesta seção, que discute vários conceitos, esse procedimento será especialmente útil. Assim, ao longo das aulas, vá constantemente recordando à turma a importância de anotar sinteticamente os conhecimentos construídos.

Sugestões

Livros

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa.** 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

Saiba mais sobre essa gramática no tópico **Que gramáticas consultar?**, na página MP024 deste Suplemento. Para os temas tratados nesta seção, são de particular utilidade o capítulo 3, **Variação, mudança e unidade da língua**, e o tópico **Concepções de gramática: universal, latente, explícita, teórica, descritiva, normativa**, que faz parte do capítulo 6, **Unidades e categorias da gramática**.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Marcos Bagno é um dos maiores especialistas do país em variação linguística e preconceito linguístico. Essa obra oferece um embasamento bastante completo ao professor para a condução de tais temas, visto que analisa o fenômeno da variação linguística em todos os seus aspectos. Didaticamente, o autor distingue, por exemplo, os conceitos de **variável**, **variante** e **variedade**, descreve os diferentes níveis da língua em que pode ocorrer a variação (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-lexical e estilístico-pragmático) e os fatores extralinguísticos que levam à variação (origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização etc.).

Sugestões de respostas (p. 179)

1. Dinheiro.

2. (EM13LP10) Esse uso é característico da linguagem informal. Podemos deduzir isso porque o uso ocorre na fala de Maanape, personagem que se comunica com os irmãos de maneira despojada, pouco monitorada. Além disso, como comentado no boxe **Diálogos** da seção anterior, uma das características do estilo de Mário de Andrade era a incorporação de coloquialismos na linguagem literária.

3. (EM13LP10) Respostas pessoais, pois dependem dos termos informais empregados para se referir a dinheiro na região em que vive o estudante.

Dinamismo das línguas: variação e mudança linguística (p. 179-180)

Explique à turma que mudanças na frequência de uso das palavras são fáceis de detectar no decorrer dos anos, mas aquelas mais profundas, como uma alteração na estrutura morfossintática (como ocorreu na mudança entre **pera** e **para**), resultam de um processo gradual e muito lento, praticamente imperceptível durante o período de vida de um falante.

Sugestões de respostas (p. 180)

1. (EM13LP10) Espera-se que os estudantes percebam que há um fator linguístico relevante para o surgimento da variante **pra**: a maior facilidade de pronúncia em relação a **para**.

2. (EM13LP10) Ela é fartamente usada na oralidade (diversos estudos com *corpora* orais demonstram que a forma **para** praticamente desapareceu na língua falada) e na escrita informal. Professor, se dispuser de um dispositivo com acesso à internet em sala de aula, sugerimos que abra um agregador de notícias ou um buscador que permita a busca em textos jornalísticos e, com os estudantes, procure pela forma **pra**, de modo que eles identifiquem como essa variante tem sido empregada em textos do campo jornalístico.

3. (EM13LP10) Essa substituição é não apenas possível, mas também até provável, dado o virtual desaparecimento da forma **para** na língua oral e a disseminação de **pra** pela escrita informal. Professor, a título de curiosidade, conte à turma que a forma **pra** já aparece em romances portugueses do século XIX, como **O primo Basílio**, de Eça de Queirós (1845-1900), e é provável que seu uso tenha aparecido na língua muito tempo antes. Você pode comentar também que a preposição **a** está em processo de desaparecimento, sendo substituída por **em** e **para**/**pra**. Para mais detalhes, consultar o tópico "Desaparecimento de preposições" em CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 590.

Tipos de variação linguística (p. 180-184)

Sugestões de respostas (p. 184)

1. (EM13LP10) O lugar de origem do falante.

2. a. (EM13LP10) Somente no exemplo de Alagoas (**oitcho**) a variação ocorre no nível fonético-fonológico da língua, isto é, na pronúncia. A segunda parte da resposta é pessoal. Professor, ao perguntar sobre os exemplos de variação na pronúncia que os estudantes conhecem, fique atento à manifestação de comentários preconceituosos sobre sotaques supostamente "feios" ou "estranhos" e ao mito de que existiria um sotaque "neutro". O preconceito linguístico será discutido com mais profundidade adiante, mas você pode aproveitar esse momento, caso surjam tais comentários, para questionar os estudantes, levando-os a refletir sobre a origem desses julgamentos.

2. b. (EM13LP10) Nas Cenas 1 e 2 (exemplos de Rondônia e do Mato Grosso do Sul), a variação incide sobre o léxico. A segunda parte da resposta é pessoal. Professor, estimule os estudantes a mencionar não apenas regionalismos, mas também o léxico dos mais jovens, que possivelmente não é utilizado pelos pais ou avós deles (**treta**, **sextar**, **ranço**, ***crush***, **ficar pistola** etc.).

Análise de cartaz de uma campanha contra o *bullying* (p. 183)

Sugestões de respostas (p. 184)

1. (EM13LP01, EM13LP44) O objetivo da campanha é combater o *bullying*, isto é, a intimidação sistemática, moral ou física, praticada por um indivíduo ou um grupo contra uma ou mais pessoas.

2. A campanha se dirige a adolescentes, como pode-se deduzir pela linguagem e pelo personagem escolhido. Professor, comente que, nesse cartaz especificamente, a campanha focaliza o *cyberbullying*, a modalidade de *bullying* praticada no ambiente virtual, por meio de tecnologias digitais, pois a figura do diabinho, na imagem, aconselha o personagem central a "compartilhar" um conteúdo; imagina-se, portanto, que tal personagem está refletindo se deve ou não compartilhar uma imagem ou um texto maldoso sobre outro jovem.

3. **Véi** é um vocativo, isto é, um chamamento, enquanto ***brother***, no contexto, significa uma pessoa boa, legal, confiável.

4. (EM13LP10) O uso de tais palavras representa uma variação principalmente sociocultural, pois trata-se de termos presentes na linguagem dos adolescentes, isto é, ela está ligada ao fator extralinguístico da faixa etária. Também é uma variação situacional, pois os adolescentes empregam esses termos em interações menos monitoradas. Quanto à variação regional, embora o uso desses termos seja, aparentemente, bem disseminado pelo país, podemos imaginar que, em algumas localidades específicas, talvez eles não sejam empregados. Nesses lugares, se os publicitários quisessem realizar uma campanha semelhante, escolheriam outros termos, com mais apelo para a juventude local. Professor, comente com a turma a presença de outro vocativo informal no cartaz, **cara** ("Que nada, cara!") – nesse caso, porém, o termo é mais disseminado pela sociedade, não sendo característico dos jovens.

5. (EM13LP01, EM13LP44) Espera-se que os estudantes concluam que, no cartaz, os redatores usaram tais palavras com a intenção de "falar a língua" do jovem, despertando a identificação de seu público-alvo e, assim, fazendo com que ele seja impactado pela campanha.

6. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP44) Respostas pessoais. Sugestão: Sim, pois o cartaz evoca uma alegoria bem conhecida em todas as faixas etárias – um diabinho dando maus conselhos e um anjinho dando bons conselhos – e a combina com a fotografia de um adolescente com expressão de dúvida ou até angústia. Dessa maneira, o cartaz comunica a ideia de que os adolescentes têm opção diante do *bullying* – eles podem compartilhar uma mensagem maldosa e ser "plateia", como diz o *slogan*, ou podem interromper a corrente de ódio e ser *brother*. Essa linguagem visual, em conjunto com a linguagem verbal que gera identificação com o público-alvo, colabora para o alcance da intenção comunicativa do texto.

Norma-padrão e a noção de "erro" na língua (p. 184-185)

Sugestões de respostas (p. 185)

1. a. A norma-padrão é uma língua centralizada, uma língua oficial na qual se redigem as leis e outros documentos que servem de comunicação entre o Estado e o cidadão. Também é a língua oficial de um país, sua língua literária, sua língua de ensino, a língua "que será veículo da ciência, de uma língua institucionalizada".

1. b. A norma-padrão é instituída devido à necessidade de promover um padrão comunicativo nacional em diversos campos (leis, ensino, ciência etc.).

2. (EM13LP10) A variante **pera**, pois, como vimos, ela era usada pelas elites, enquanto **para** era usada nas variedades populares. Professor, reforce para os estudantes que, como vimos, mais tarde a variante **para** acabou prevalecendo, o que demonstra que a norma-padrão não consegue deter totalmente o movimento de inovação linguística.

3. a. Respostas pessoais. Sugestão: além dos exemplos mencionados (leis e contratos), podemos citar: livros didáticos, exames oficiais, provas de vestibulares e concursos, bulas de remédio, artigos científicos, relatórios de pesquisa, gêneros do mundo do trabalho, como currículos e entrevistas de emprego, entre outros.

3. b. Espera-se que os estudantes deduzam que, como a escola é um espaço onde se pretende conceder oportunidades iguais a todas as crianças e jovens para agirem em diferentes campos de atuação social (vida pública, literatura, ciência, mundo do trabalho etc.), ela deve capacitá-los a empregar a variedade esperada nesses campos, ou seja, a norma-padrão.

A noção de "erro" na língua e o preconceito linguístico (p. 186-187)

Sugestões de respostas (p. 186-187)

1. (EM13LP10) Professor, as respostas dos estudantes podem variar conforme o nível de conhecimento que tenham sobre as variantes apresentadas (até que ponto sabem se elas se alinham ou não à norma-padrão) e o conceito deles de "erro" gramatical. É possível que usos mais estigmatizados, como **I**, **V** e, talvez, **IV**, sejam reconhecidos como errados, enquanto o uso **II** pode ser reconhecido como característico da oralidade e, portanto, não seja visto como errado. Por fim, o julgamento sobre os usos **III** e **VI** dependerá fundamentalmente do conhecimento dos estudantes sobre as formas normativas (respectivamente, *alugam-se casas* e *se eu vir Pedro*). O uso **VI**, em particular, pode até causar surpresa, visto que a flexão consagrada pela gramática normativa para o verbo *ver* na 1ª e na 3ª pessoas do singular do futuro do subjuntivo (*vir*) é pouco utilizada no português brasileiro, mesmo entre as elites urbanas. Talvez, então, a turma considere que a forma normativa (*se eu vir*) é que está errada, enquanto a outra (*se eu ver*) seria a certa.

2. (EM13LP10) Não, porque todas elas permitem a interação humana.

3. (EM13LP10) No texto de Bagno se diz que, quando se estabelece uma norma-padrão, uma língua centralizada, toma-se como base a variedade da elite, e as demais variedades linguísticas passam a ser vistas como defeituosas, imperfeitas, erradas. Logo, algumas das variantes do quadro são vistas como erradas porque não foram ou não são incluídas na norma-padrão. Professor, existe, ainda, diferença na percepção de erro entre usos mais e menos estigmatizados, como discutiremos adiante.

4. a. Com base em seus conhecimentos prévios e na contextualização feita até aqui, espera-se que os estudantes relacionem o preconceito linguístico a uma forma de preconceito ligada aos usos da língua (uma definição mais detalhada será apresentada adiante).

4. b. Espera-se que eles respondam que o *meme* foi escolhido para ilustrar o *post* em primeiro lugar porque é um gênero discursivo característico das culturas juvenis, como comentado anteriormente, e em segundo lugar porque ele permite falar da noção de "erro" na língua de forma divertida e facilmente compreensível.

Leitura comparativa de uma gramática de uso e de um *site* educativo (p. 188-189)

Sugestões de respostas (p. 189)

1. (EM13LP09) A gramática de uso começa informando como o pronome *você* é utilizado tradicionalmente, segundo as regras da norma-padrão: embora se refira à 2ª pessoa, é combinado com pronomes e formas verbais da 3ª pessoa. Em seguida, o texto informa que, como no português brasileiro o uso de *você* é muito mais disseminado que o de **tu**, é frequente a mistura de pronomes da 2ª e da 3ª pessoas, principalmente na fala.

2. Espera-se que os estudantes concluam que tais informações são úteis para um uso mais eficiente da língua, pois, com elas, o falante aprende que, em interações que exigem maior monitoração estilística, é conveniente evitar a mistura de pronomes, embora ela seja adequada a interações menos monitoradas.

3. (EM13LP07, EM13LP09, EM13LP10) Espera-se que os estudantes concluam que o *site* cujo trecho foi reproduzido no **texto 2** segue uma perspectiva claramente normativa, pois no trecho não é mencionada a mistura entre pronomes de 2ª e 3ª pessoas, apesar de ela ser frequente no português brasileiro. Além disso, são empregadas certas palavras e expressões que revelam um julgamento negativo sobre a mistura pronominal:

"a confusão entre os pronomes", "a frase anterior deveria ser reescrita". Não há, portanto, qualquer consideração sobre as possibilidades de uso do português brasileiro em interações menos monitoradas.

4. Resposta pessoal. Sugestão: *Sites* como esse podem ser uma boa fonte de consulta quando o estudante deseja resolver uma dúvida pontual de gramática normativa.

5. Resposta pessoal. Sugestão: é preciso considerar com cuidado as informações expostas, tendo em mente que elas não representam o único uso legítimo da língua e que, às vezes, podem estar até distantes do uso real.

CONEXÕES Formação do português brasileiro e relações com nossa história (p. 190-195)

O trabalho com essa seção pode ser conduzido apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em aulas compartilhadas com um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, particularmente o de História. Caso decida conduzi-la sozinho, a análise ficará mais concentrada na compreensão do texto científico dessa área; caso opte pelo trabalho interdisciplinar, será possível aprofundar e expandir a análise com objetos de conhecimento próprios do componente de História (veja sugestões para o trabalho interdisciplinar adiante).

A seção inicia-se com a apresentação de um infográfico que, por meio das linguagens verbal e visual, busca sintetizar o processo de formação linguística do Brasil. A abordagem desse infográfico é essencialmente linguística, focalizando as contribuições que distintos povos (e suas línguas) aportaram para os níveis fonético-fonológico, lexical e sintático do português brasileiro.

Em seguida, apresenta-se um trecho de um artigo acadêmico de História que trata especificamente do declínio da língua geral – língua de base tupi usada nos primeiros séculos do contato entre portugueses e indígenas –, relacionando-o a processos históricos ocorridos em Portugal e no Brasil. Sugerimos reservar um bom tempo de aula à leitura e, principalmente, à discussão desse artigo, que pode provocar curiosidade na turma e levar à necessidade de investigação. Essa busca por informações suplementares pode ser feita em sala, caso haja dispositivos com acesso à internet, ou em momentos extraclasse.

Ambas as leituras, principalmente a do infográfico, que reconhece a contribuição de povos diversos à formação linguística do Brasil, incorporam a macroárea temática **Multiculturalismo**, no que diz respeito tanto ao tema transversal da **Diversidade cultural** quanto ao da **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Além disso, como os textos relatam que o uso das línguas indígenas foi proibido em determinado período histórico do país, mas algumas delas sobreviveram, graças à resistência de seus falantes, a seção propicia que os estudantes valorizem essas línguas e reconheçam a importância de sua preservação; dessa forma, incorpora-se a macrotemática **Cidadania e civismo**, especialmente o tema **Educação em direitos humanos**. Por fim, pelas mesmas razões, a análise evidencia a importância dos **ODS 4** (Educação de qualidade) e **10** (Redução das desigualdades).





Sugestões

Site de museu

OS POVOS indígenas e o Português do Brasil. **Museu da Língua Portuguesa**, 31 ago. 2022. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/. Acesso em: 12 out. 2024.

Conforme adiantamos nas orientações referentes ao capítulo 5, o arco narrativo sobre a formação do português brasileiro organizado pelo Museu da Língua Portuguesa pode ser de grande utilidade na abordagem dessa seção **Conexões**. Na página indicada, além dos conteúdos comentados anteriormente, você encontrará mais detalhes sobre a língua geral e um vídeo da linguista Ana Suely Arruda Câmara Cabral comentando a diversidade linguística no Brasil.

Site educativo

MULTIRIO. A administração pombalina. Rio de Janeiro, [*s. d.*]. Disponível em: https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/america-portuguesa/8800-a-administracao-pombalina. Acesso em: 12 out. 2024.

Os materiais educativos da MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, são excelentes fontes de consulta sobre vários assuntos. No *link* indicado, você encontrará informações em linguagem acessível sobre a administração pombalina em Portugal e suas consequências para a colônia brasileira.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivo: ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os processos históricos que influenciaram a formação linguística do Brasil, desenvolvendo principalmente as competências específicas 1 e 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Desenvolvimento: após a leitura do infográfico na aula de Língua Portuguesa, o professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta aos estudantes o artigo "Ascensão e queda do Tupi: um caso de historiografia linguística" e, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, trabalha sua compreensão e interpretação. Para além das questões propostas no livro de Língua Portuguesa, o professor convidado poderá aprofundar a discussão com objetos de conhecimento próprios de seu componente curricular; por exemplo:

- razões da ascensão do Marquês de Pombal na Corte portuguesa e impactos que sua administração teve na economia e em outros aspectos do país europeu;
- consequências da administração pombalina para a colônia brasileira;
- motivos da vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, e seus impactos na colônia;
- detalhes sobre o declínio dos povos falantes de línguas do tronco tupi.

Sugestões de respostas (p. 192)

1. a. Como a maioria da população era analfabeta, suas práticas de linguagem eram orais. Portanto, o fato de ter se tornado obrigatório o uso do português em documentos oficiais e na escola não deveria, em tese, interferir nessas práticas de linguagem, pois tais pessoas – a maioria dos brasileiros da época – viviam à margem do que ocorria na cultura letrada, no mundo da escrita.

1. b. A aculturação dos indígenas, que já vinham adotando os usos e costumes do colonizador (e, portanto, afastando-se de sua identidade originária), e a chegada da família real. Com esse último fato, o português ganhou respeitabilidade, ao mesmo tempo que os indígenas e sua cultura foram perdendo relevância.

2. a. Estudos demonstram que a população de falantes de tupi, que já vinha diminuindo antes mesmo da chegada dos colonizadores, sofreu uma drástica redução após esse evento. Professor, ao tratar do boxe ***Zoom* O DNA dos tupiniquins**, no capítulo 5, sugerimos que acessasse com os estudantes a reportagem "Ascensão e declínio dos Tupi", de Ricardo Zorzetto, publicada na edição de janeiro de 2022 da revista **Pesquisa Fapesp** (disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/ascensao-e-declinio-dos-tupi/; acesso em: 22 out. 2024). Caso tenha acessado o texto naquela ocasião com a turma, ajude-os a recordar que, de acordo com o jornalista, estudos genéticos mais recentes indicam que a população de falantes de tupi caiu 99% ao longo dos últimos séculos.

Ao discutir o item **a** da questão 2 você pode acessar novamente a reportagem com os estudantes (ou orientá-los a fazê-lo) e chamar a atenção deles para o gráfico que compara a evolução demográfica dos falantes de tupi à de outros grupos populacionais das Américas, como falantes de línguas do tronco jê, de quéchua e habitantes da costa do Pacífico. Embora todas as populações tenham diminuído, a redução dos falantes de tupi é, sem dúvida, a mais devastadora.

2. b. Se os próprios indígenas que usavam essa língua geral para se comunicar com os portugueses foram dizimados ao longo do tempo, esse é também, evidentemente, um fator importante para o desaparecimento do idioma.

3. Espera-se que os estudantes respondam que a principal motivação do Marquês de Pombal era unificar a colônia e garantir a hegemonia da metrópole sobre ela. A imposição da língua e da cultura lusitanas era uma forma de evitar a fragmentação do território ou a perda de partes dele para outras nações ou grupos. Professor, esta questão pode ser discutida mais amplamente pelo professor de História. Ver, no boxe apresentado anteriormente, sugestões para o trabalho interdisciplinar com esse componente curricular.

TRABALHO E JUVENTUDES Carreiras ligadas às línguas e suas literaturas (p. 193-195)

Habilidades trabalhadas na seção **Trabalho e juventudes**: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP22, EM13LP45.

Nesta seção, propõe-se que os estudantes leiam uma reportagem sobre a carreira de Letras e, depois, em grupos, produzam um texto do mesmo gênero sobre outra profissão ligada à área de Linguagens e Letras; por exemplo: Jornalismo, Rádio e TV, Produção editorial, Publicidade e Propaganda, Pedagogia ou Comunicação Social.

Para que os objetivos da seção sejam atingidos, recomendamos que você dê atenção especial à sugestão feita, no Livro do Estudante, de que eles preparem um **mapa mental** enquanto leem a reportagem "Que profissão é essa? O profissional de Letras e o mundo das línguas". Explique à turma que, depois, esse mapa mental servirá de guia para a pesquisa que eles farão sobre a profissão escolhida como tema de sua reportagem.

Para mediar a **produção da reportagem** em si, é importante que você:

a) acompanhe as escolhas de profissões pelos grupos, de modo que não haja repetições;

b) apoie os estudantes na busca de informações sobre a profissão, direcionando-os para *sites* confiáveis;

c) recomende a eles que busquem informações que possam ser úteis especificamente aos colegas de sua turma e escola – incluindo, por exemplo, opções de formação na cidade ou na região;

d) ajude-os a pensar em pessoas que poderiam conceder uma entrevista sobre a profissão e, em seguida, a contatar e convidar essas pessoas;

e) oriente-os na elaboração de um roteiro de perguntas curto e objetivo para a entrevista;

f) auxilie-os no planejamento do texto, retomando o modelo dado e ajudando-os a reconhecer a ordem em que as informações são apresentadas;

g) após a apresentação oral do trabalho pelos grupos, incentive-os a compartilhar as reportagens com a comunidade escolar.

Sugestões de respostas (p. 194-195)

1. a. O curso de Letras é usualmente oferecido na modalidade de licenciatura (que forma para a docência) e de bacharelado. Quanto às diferentes habilitações, normalmente estão relacionadas à língua escolhida pelo estudante.

1. b. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais. Professor, leia as sugestões para a mediação da produção da reportagem no início deste tópico.

Leitura e reflexão II: Pioneiros da literatura afro-brasileira (p. 195-204)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP20, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Ao longo desta unidade 3, buscamos oferecer distintas perspectivas sobre o processo de formação da sociedade brasileira – o olhar dos portugueses, pela leitura de **Os Lusíadas** e da **Carta** de Caminha; o olhar dos indígenas, pela leitura de obra de um escritor indígena contemporâneo; e o olhar de intelectuais e artistas brasileiros de diferentes contextos históricos e culturais, como e

Romantismo e o Modernismo. Evidentemente, não seria possível completar essa multiplicidade de perspectivas sem o olhar dos africanos que vieram a este território em imensos contingentes e de seus descendentes, submetidos a incontáveis violências físicas e psicológicas impostas pelo sistema escravista.

Embora a voz dos homens e mulheres afro-diaspóricos já tenha sido apresentada em outras partes da obra (no capítulo 2, por exemplo, em que foram lidos textos de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega) e embora essa voz ainda vá voltar a aparecer em outras unidades (como na unidade 1 do volume 2), optamos por apresentar, nesse momento da sequência didática, autores colocados por alguns críticos entre os pioneiros da **literatura afro-brasileira**. A primeira é a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, autora do romance **Úrsula**, de 1859, e o segundo, o poeta, advogado e abolicionista baiano Luiz Gama, que, no mesmo ano, publicou suas **Trovas burlescas**.

Cabe salientar que o conceito de **literatura afro-brasileira** ainda não está plenamente estabelecido, mas vem sendo proposto por setores da crítica literária para abarcar obras que apresentam algumas características diferenciadoras. Segundo Eduardo de Assis Duarte, essas características são:

a) uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso;

b) a abordagem, ao menos em parte, de temas afro-brasileiros;

c) a adoção de construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido, com rejeição ao vocabulário racista ou preconceituoso;

d) a intenção de atingir o público afrodescendente; e, sobretudo,

e) a assunção de um ponto de vista afro-identificado, ou seja, não branco e não racista.

Observe como Duarte argumenta a favor da inserção dos textos que serão lidos nesta seção no acervo da literatura afro-brasileira:

> Em suas Trovas burlescas, publicadas em 1859, Luiz Gama, autoproclamado "Orfeu de Carapinha", explicita a afrodescendência de seus textos ao apelar à "musa da Guiné" e à "musa de azeviche" para, em seguida, promover uma impiedosa carnavalização das elites. Já em seu romance Úrsula, também de 1859, Maria Firmina dos Reis adota a mesma perspectiva ao colocar o escravo Túlio como referência moral do texto, chegando a afirmar, pela voz do narrador, que Tancredo, um dos brancos mais destacados na trama, possuía "sentimentos tão nobres e generosos como os que animavam a alma do jovem negro" (2004, p. 25). Mais adiante, faz seu texto falar pela voz de Mãe Suzana, velha cativa que detalha a vida livre na África, a captura pelos "bárbaros" traficantes europeus e o "cemitério" cotidiano do porão do navio negreiro. Numa época em que muitos sequer concediam aos negros a condição de seres humanos, o romance e a perspectiva afroidentificada da escritora soam como gestos revolucionários que a distinguem do restante da literatura brasileira da época.
>
> DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, v. 14, n. 23, 2010, p. 127-128. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012. Acesso em: 12 out. 2024.

Compromisso da escola com a equidade racial

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, dá relevo especial ao ensino da literatura afro-brasileira. Veja como ficou a redação do §2º do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de acordo com essa lei e com a alteração feita pela Lei nº 11.340/2006, que incluiu também o ensino da literatura e da cultura indígenas:

> §2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.
>
> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2024 (grifo nosso).

Consideramos, portanto, essencial inserir, em diferentes partes do planejamento didático, a leitura de textos da literatura afro-brasileira, com a consideração de seu contexto histórico e dos processos identitários envolvidos em sua produção e circulação.

Refletindo sobre a prática docente

Muitos professores que hoje atuam nas salas de aula brasileiras tiveram sua formação inicial em um período anterior à citada Lei nº 10.639/2003. Mesmo aqueles que se graduaram posteriormente à promulgação da lei podem ter deixado de receber uma formação adequada aos requisitos dela, pois a implantação desse dispositivo legal foi morosa e, sob certos aspectos, até agora não está completa.

O resultado disso é que muitos professores de Língua Portuguesa hoje atuantes no Ensino Médio não conheceram, em sua formação inicial, autores e textos fora do cânone tradicional, principalmente os da literatura afro-brasileira. Contribui para isso o fato de os próprios sistemas que legitimam a literatura (dos quais falamos no capítulo 2 deste volume) terem demorado para abraçar essa gama de autores – basta dizer que escritoras negras como Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo passaram a ser incluídas nas listas de leitura obrigatória dos principais vestibulares do país apenas na segunda metade da década de 2010.

Cabe, então, ao professor de Língua Portuguesa refletir se tem reservado, de fato, em sua prática pedagógica, espaço suficiente para a produção literária de autores e autoras negros brasileiros e se está preparado para apresentá-los aos estudantes. Caso queira se aprofundar nessa temática, recomendamos as seguintes leituras:

- Artigo acadêmico **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana:** nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva, de Cléa Maria da Silva Ferreira. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11516. Acesso em: 14 out. 2024.

- *E-book* **Literatura afro-brasileira na sala de aula: concepção, planos de aula e outras ideias**, de Anderson Novais Soares – que apresenta, aliás, orientações específicas para o trabalho com obras de Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584677/2/Literatura%20afro-brasileira%20na%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

Texto 1 – Fragmento de *Úrsula* (p. 197-199)

Sugerimos que o texto seja lido individualmente, de preferência em momentos extraclasse. Se houver tempo, também pode ser interessante uma leitura expressiva em sala de aula, uma vez que o fragmento contém vários diálogos. Depois, oriente os estudantes a discutir o texto em pequenos grupos, com base no roteiro de perguntas proposto.

Sugestões de respostas (p. 198-199)

1. (EM13LP46) Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

3. (EM13LP06) A descrição multissensorial é obtida pelo uso de palavras que remetem à visão ("as brancas areias"), ao tato ("arenosas praias") e ao olfato ("tudo aí respira amor"). Professor, comente com os estudantes que, assim como a natureza e os povos originários são idealizados no romance **Iracema**, nesse trecho de **Úrsula** temos uma idealização da África, retratada como um lugar idílico, perfeito. Contudo, uma diferença relevante é que, aqui, a narração é em 1ª pessoa, entrando em jogo, portanto, não apenas a idealização típica do Romantismo, mas o saudosismo natural de alguém que foi arrancado à força de sua terra natal.

4. (EM13LP01) "Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem [...]."

5. (EM13LP06, EM13LP52) O uso do substantivo **bárbaros** subverte uma noção difundida no senso comum da época (e talvez remanescente até hoje em certos setores da sociedade) de que os povos colonizados e escravizados eram "bárbaros", selvagens, enquanto aqueles que os colonizavam, capturavam, traficavam e escravizavam seriam os "civilizados".

6. (EM13LP01, EM13LP48, EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que os autores românticos, principalmente os da primeira fase, indigenista, nutriam uma contradição ao não incluir a grande massa de africanos escravizados em sua construção simbólica da identidade nacional. Além disso, o regime escravocrata contrariava a própria essência do Romantismo, que era o amor às liberdades individuais. Ao transpor os ideais românticos, surgidos em países europeus cuja população era toda livre, para o Brasil, onde ainda vigorava a escravidão, nossos intelectuais e escritores acabaram caindo em uma contradição insolúvel, que só seria superada na terceira geração do movimento, quando houve adesão aberta ao abolicionismo.

DIÁLOGOS O romantismo abolicionista de Castro Alves (p. 200-202)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Neste boxe, propomos a leitura de um importante poema da terceira geração romântica, a única diretamente envolvida com a causa abolicionista. Trata-se de "O navio negreiro", considerado a obra-prima de Castro Alves. A atividade tem o objetivo não só de estabelecer um diálogo intertextual com o fragmento de **Úrsula** analisado pelos estudantes, mas também de apresentá-los a esse significativo texto de nosso patrimônio literário.

"O navio negreiro" é um poema grandiloquente, feito para ser declamado. Sugerimos que, usando os princípios da **sala de aula invertida**, você solicite aos estudantes que leiam antecipadamente o texto introdutório do boxe sobre a vida de Castro Alves e a contextualização de sua obra. Além disso, peça que assistam em momentos extraclasse à declamação do poema feita pela atriz Elisa Lucinda (ver boxe **#Para curtir**). Na mesma ocasião, convide dois ou três estudantes para se prepararem para ler o poema em voz alta, em sala de aula. Esses jovens devem tomar a declamação de Elisa Lucinda como referência para a deles.

No dia programado para o trabalho com esta seção, você retoma os pontos-chave da contextualização sobre o poema e, se desejar, expande-a com outras informações acerca das diferentes gerações do Romantismo brasileiro. Em seguida, os estudantes convidados declamam as estrofes para a turma. Por fim, você discute as questões de análise oralmente, com toda a turma. Se preferir, solicite aos estudantes que as discutam em duplas ou trios e, depois, compartilhem as conclusões coletivamente.

Sugestões de resposta (p. 202)

1. a. (EM13LP06, EM13LP49) O apelo à águia – "Desce do espaço imenso" – indica essa aproximação do navio. Depois, o trecho "não pode o olhar humano / Como o teu mergulhar no brigue voador!" indica que a ave está olhando o navio de cima, "mergulhando" seu olhar nele. No verso seguinte, o eu lírico assume o lugar da ave, como que levando o leitor para, com ele, testemunhar os horrores dentro do navio: "Mas que vejo eu ali...".

1. b. (EM13LP06, EM13LP49) Espera-se que os estudantes reconheçam que essa aproximação por cima provoca um efeito de suspense em relação à estrofe seguinte. O eu lírico afirma que está vendo uma "cena infame e vil", mas não explica o que vê, o que só será feito na estrofe seguinte.

2. (EM13LP06, EM13LP49) O eu lírico equipara os africanos escravizados a "dançarinos", forçados a dançar por uma "orquestra irônica", formada, presume-se, pelos capatazes do navio, aqueles que os torturavam. Nessa dança macabra, "se o velho arqueja / se no chão resvala", logo é chicoteado pelos capatazes, que, em um gesto bárbaro e sádico, o fazem dançar, "voar" pelo navio contra sua vontade.

3. (EM13LP01, EM13LP52) Esses apelos aos valores cristãos estão sobretudo na parte V, em que o eu lírico invoca a Deus e questiona a Ele: "Quem são estes desgraçados /Que não encontram em vós / Mais que o rir calmo da turba / Que excita a fúria do algoz?". Ou seja, ele "acusa" Deus (representando metonimicamente as pessoas cristãs, a cristandade) de deixar os africanos escravizados desamparados, sujeitos aos bárbaros que os capturam, torturam e vendem. Na quarta estrofe dessa parte V, o eu lírico faz referência, ainda, a Agar, figura bíblica que também foi escravizada.

4. (EM13LP06, EM13LP49) Espera-se que os estudantes destaquem o uso das **reticências** e dos **pontos de exclamação** ("Desce mais... inda mais...", "Tanto horror perante os céus?!", "...Adeus, amores... adeus!..."), de **vocativos** ("[...] ó águia do oceano!", "Dizei-me vós, Senhor Deus!") e de **frases exclamativas** ("Que quadro de amarguras!").

5. (EM13LP03, EM13LP50) Tanto em **Úrsula** como em "O navio negreiro", vemos a descrição dos horrores vividos a bordo das embarcações que faziam o tráfico transatlântico. O romance de Maria Firmina dos Reis refere-se, por exemplo, ao cativeiro de Susana "no estreito e infecto porão de um navio", enquanto o poema de Castro Alves metaforiza as torturas a bordo na forma de uma dança macabra. As duas obras também mencionam a vida de paz e liberdade que os cativos levavam em sua terra natal: em **Úrsula**, a personagem Susana rememora sua vida pré-captura, enquanto, em "O navio negreiro", o eu lírico contrapõe a realidade dos escravizados antes e depois do trágico momento: "Homens simples, fortes, bravos. / Hoje míseros escravos". É interessante notar que "O navio negreiro" se refere também às mulheres africanas, enfatizando a vida plena, cheia de sonhos e aspirações, que elas tinham em sua terra natal antes de serem brutalmente sequestradas: "Nasceram - crianças lindas, / Viveram - moças gentis... / Passa um dia a caravana, / Quando a virgem na cabana / Cisma da noite nos véus ...".

Texto 2 – Versos de "Quem sou eu?" (p. 203-204)

Assim como no caso do poema "O navio negreiro", sugerimos que seja solicitada uma leitura prévia, em momento extraclasse, dos textos introdutórios e do poema e que, na mesma ocasião, você peça a dois ou três estudantes que se preparem para declamar os versos em sala de aula.

Chame a atenção desses estudantes para o fato de que o poema de Luiz Gama tem algumas diferenças em relação a "O navio negreiro". Enquanto as primeiras estrofes do fragmento do poema de Castro Alves apresentavam versos mais longos, com 10, 11 ou 12 sílabas, os versos de Luiz Gama têm sete sílabas poéticas, ou seja, são **redondilhas maiores**, um tipo de métrica comum em poemas populares ou satíricos.

As redondilhas maiores também estão presentes nas últimas estrofes do fragmento lido de "O navio negreiro" (aquelas extraídas da 5ª parte do poema). Mas, enquanto no poema de Castro Alves, o tom é dramático e implorativo, no de Luiz Gama, é zombeteiro e desafiador. Estimule os estudantes que lerão o poema, portanto, a usar recursos expressivos da fala (como o ritmo e a entonação), com intencionalidade, para fazer uma leitura que preserve o dinamismo e a irreverência dos versos.

Questões para a discussão em grupo

Sugestões de respostas (p. 204)

1. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Por esses versos, o eu lírico anuncia que não pretende assumir posição de subserviência a qualquer pessoa, a menos que seja por admiração que lhe tenha, devido à sua virtude ou inteligência. Isso descarta, por exemplo, relações de poder estabelecidas por raça ou riqueza, que seriam as mais usuais naquele contexto.

2. (EM13LP01, EM13LP52) Resposta pessoal. Sugestão: Nos versos que vão de "Não tolero o magistrado," até "No mendigo, que deprime", o eu lírico sugere que alguns magistrados protegem os poderosos e perseguem os pobres. É possível, sim, que tais versos se relacionem às experiências de Gama, que, como advogado, contrariou os interesses de proprietários de escravos e, ao mesmo tempo, defendeu os direitos dos que estavam nas camadas mais desprotegidas da sociedade, os escravizados. Talvez, nessa atividade, ele tenha visto juízes agindo a favor dos primeiros e contra os últimos, e tenha se inspirado nessas situações para compor tais versos.

3. (EM13LP01, EM13LP52) Nesses versos, o eu lírico satiriza a hipocrisia racial de seus contemporâneos, que, mesmo tendo sangue africano em maior ou menor grau, em uma sociedade já bastante miscigenada, discriminavam aqueles que apresentavam o fenótipo mais nitidamente negro, chamando-os de "bodes".

Questões para a discussão de toda a turma

Sugestões de respostas (p. 204)

1. (EM13LP46, EM13LP48, EM13LP52) Respostas pessoais. Com a turma, reconstrua a trajetória de aprendizagem que fizeram nesta unidade, começando com um texto emblemático do Classicismo português, a epopeia **Os Lusíadas**, passando por uma romance autobiográfico contemporâneo de autoria indígena (**Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus**), um romance modernista revolucionário na estética e no conteúdo (**Macunaíma**), um romance romântico representativo de uma construção identitária pela lógica indigenista (**Iracema**) e, finalmente, obras pioneiras da literatura afro-brasileira (**Úrsula** e versos de Luiz Gama). Em diálogo com as percepções e reflexões dos estudantes, apoie-os na conclusão de que a leitura dessas obras nos permite compreender a identidade coletiva do brasileiro sob uma perspectiva multicultural, que abrange a visão do colonizador, dos indígenas e dos africanos escravizados, incluindo ainda a visão dessa identidade em diferentes momentos da constituição da literatura brasileira, de modo que se percebam permanências e rupturas entre o Romantismo e o Modernismo, por exemplo.

2. (EM13LP20, EM13LP51) Respostas pessoais. Professor, incentive os estudantes a compartilharem seus conhecimentos e leituras. Enfatize a relevância do autoconhecimento, para que conheçam seus gostos e predileções na literatura, e da cooperação, para que formem comunidades leitoras, compartilhando percepções e recomendações.

Produção: Paródia ou estilização (p. 205-207)

De olho na BNCC

Nesta seção, os estudantes analisarão alguns poemas e um miniconto que mantêm diálogo intertextual com a "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, o que favorece as habilidades **EM13LP03** e **EM13LP50**. Em seguida, eles criarão uma paródia ou estilização desse ou de outro texto canônico do acervo literário da língua portuguesa, desenvolvendo, assim, as habilidades **EM13LP04**, **EM13LP15** e **EM13LP54**.

Para o desenvolvimento do trabalho proposto nesta seção, é imprescindível que os estudantes analisem alguns poemas que promovem intertextualidade com o poema "Canção do exílio", do poeta romântico Gonçalves Dias (1823-1864). Sugerimos especificamente as seguintes produções:

- "Canto de regresso à pátria" (1924), de Oswald de Andrade;
- "Canção do exílio" (1925), de Murilo Mendes;
- "Canção do exílio facilitada" (1973), de José Paulo Paes;
- "Nova canção do exílio" (2000), de Ferreira Gullar.

Os estudantes podem buscar por si mesmos esses textos, mas, se preferir realizar a atividade de forma mais controlada, em sala de aula, você pode providenciar os textos e distribuí-los entre as duplas. Depois, promova uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem suas respostas aos questionamentos do item 3 do tópico "Observar modelos".

Nessa mesma roda de conversa, estimule os estudantes a compartilhar suas impressões e opiniões sobre os aspectos analisados no item 5 desse tópico, referente à leitura do miniconto "Cena 9 – CANÇÃO DO EXÍLIO", de Fernando Bonassi.

Após a produção da paródia pelas duplas e o compartilhamento das maneiras sugeridas (mural na sala, *blog* da turma ou outro meio), explique que, em outro momento do estudo (no capítulo 2 do volume 2), eles terão a oportunidade de publicar *e-zines* (fanzines eletrônicos) com algumas produções autorais da turma. É interessante, portanto, guardar essas paródias e estilizações para que, no futuro, elas possam ser incluídas nessa publicação e alcançar uma audiência mais ampla.

PRÁTICAS EM AÇÃO Um *podcast* literário sobre *Macunaíma* (p. 208-210)

De olho na BNCC

Ao propor a produção de um *podcast* literário com apreciações e análises críticas sobre capítulos selecionados do livro **Macunaíma**, esta seção favorece o desenvolvimento das habilidades **EM13LP11** e **EM13LP53**. Por envolver a produção de um áudio, com a roteirização de textos orais e o uso de aplicativos de edição, incluindo emprego intencional de trilha musical e efeitos sonoros, também são favorecidas as habilidades **EM13LP13**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17** e **EM13LP18**.

Nessa seção, os estudantes mobilizarão os conhecimentos que construíram ao longo da unidade para lerem com autonomia a obra **Macunaíma** e, com base nessa leitura, produzirem episódios de um *podcast* literário.

Invista na construção conjunta de combinados, definindo com a turma um cronograma que combine ações em aula, para que você possa conhecer, acompanhar e trazer problematizações para os grupos, e ações extraclasse, repactuando atitudes de colaboração e responsabilidade.

Para a organização dos grupos, levante diferentes possibilidades, com destaque para o agrupamento por interesse pelos temas, e lembre-os da importância de que todos se sintam acolhidos e seguros para aprender na cultura da colaboração. Discuta com eles os temas propostos e observe que promovem a intertextualidade, isto é, a discussão de como a rapsódia se apropria de textos da tradição, para causar, pelo procedimento de paródia, efeitos de criticidade e de humor.

Ressalte que eles poderão retomar as leituras feitas ao longo da unidade, pois todos os temas sugeridos trabalham a intertextualidade com textos já lidos nos capítulos 5 e 6.

Preveja momentos de acompanhamento dos roteiros e traga contribuições para assegurar a clareza e a coerência dos textos. Problematize especialmente os recortes das entrevistas e como devem, na composição de um novo texto híbrido, contribuir para a coesão do conteúdo do *podcast*. A etapa de gravação requer ambiente com controle de som, já a de edição pode ser feita em caráter de oficina, de modo que os estudantes aprendam entre si a explorar ferramentas de edição de áudio, como o Audacity, por exemplo. Incentive-os a compartilhar conhecimentos a esse respeito, bem como a consultar tutoriais.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

A produção do *podcast* literário pode ser usada como um instrumento de avaliação **formativa** da turma. Nesse caso, além das habilidades de Língua Portuguesa exigidas na produção, podem ser avaliadas as dimensões socioemocionais, sobretudo a empatia e a cooperação na produção colaborativa (competência geral 9), a capacidade de compreender e valorizar as manifestações artísticas e culturais (competência geral 3) e de utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e criativa (competência geral 5).

A avaliação também pode ser feita na modalidade **ipsativa**, ou seja, comparando o desempenho do mesmo indivíduo ao longo do tempo. Nesse caso, você pode comparar o desempenho dos estudantes na produção da *playlist* comentada, ao final do capítulo 5, e nesse *podcast* literário, prestando atenção especial aos desenvolvimentos alcançados.

Após verificar os resultados, mapeie eventuais lacunas no desenvolvimento das competências e habilidades e, conforme o caso, inclua em seu planejamento atividades para reforçá-las individualmente ou no coletivo.

Autoavaliação (p. 210)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade** (página 140 do Livro do Estudante) e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

UNIDADE 4

NOSSOS DIREITOS SÃO PARA VALER!

Objetivos da unidade

Esta unidade 4 propõe práticas concentradas no campo de atuação na vida pública, em articulação com os campos jornalístico-midiático e de práticas de estudo e pesquisa.

O percurso da unidade tem como objetivos principais:

a) propor a leitura e a produção de textos normativos e reivindicatórios, de modo que os jovens se apropriem de práticas de linguagem relacionadas a diferentes formas de participação social e possam atuar em defesa dos direitos humanos e do meio ambiente, desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 7 e 10, bem como as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG101, EM13LGG102 e EM13LGG104) e 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304 e EM13LGG305);

b) promover a análise e a produção de formas não institucionalizadas de participação social, inclusive aquelas vinculadas a manifestações artísticas, intervenções urbanas e formas de expressão típicas das culturas juvenis, como o *political remix*, a fim de promover as competências gerais 3, 4 e 10, bem como as competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG105), 6 (habilidade EM13LGG604) e 7 (habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703), além das já mencionadas no item anterior;

c) propor que os estudantes investiguem e analisem criticamente as pautas ambientais assumidas por candidatos a mandatos públicos em sua cidade e estado na última eleição, o que favorece as competências gerais 3 e 10;

d) direcionar os estudantes para que exponham os resultados dessa investigação em uma apresentação oral, com planejamento adequado do texto oral e uso pertinente de *slides* de apoio, desenvolvendo, dessa forma, a competência geral 4 e as competências específicas de Linguagens 3 (habilidade EM13LGG301) e 7 (habilidade EM13LGG703);

e) propor que os estudantes discutam e investiguem as relações de consumo e as estratégias de *marketing* nas mídias digitais, considerando ferramentas e técnicas como algoritmos, *cookies* e métricas digitais, de modo que desenvolvam as competências gerais 2 e 5 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidades EM13LGG102 e EM13LGG103) e 7 (habilidade EM13LGG702);

f) promover a análise da estrutura e da linguagem dos textos normativos, principalmente o uso de modalizadores deônticos, favorecendo a competência específica de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG103);

g) propor, na seção especial **Educação midiática**, atividades de análise e investigação que permitam aos estudantes compreender criticamente textos de divulgação científica, identificando e descartando fontes não confiáveis, de modo que desenvolvam as competências gerais 2 e 5, bem como a competência específica de Linguagens 7 (habilidade EM13LGG704).

Competências gerais: 2, 4, 5, 7 e 10.

Competências específicas: 1, 3, 6 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP35, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Justificativas

De acordo com a BNCC, "o campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração possibilita aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética" (Brasil, 2018, p. 489).

Nesta unidade, encontram-se contempladas ambas as categorias de discursos/textos previstos para esse campo de atuação – de um lado, os normativos, legais e jurídicos e, de outro, os propositivos e reivindicatórios –, sendo os da primeira categoria propostos para análise e discussão, e os da segunda, para análise, discussão e, também, produção.

Além disso, propomos a análise, a discussão e a produção de alguns discursos/textos do campo jornalístico-midiático e do campo das práticas de estudo e pesquisa, por entendermos que, para participar de modo qualificado do projeto de culminância da unidade (campanha de mobilização *on-line*), os estudantes precisam lidar com um conjunto de gêneros discursivos que podem estar envolvidos nessa ação social. Isso inclui desde um *banner* ou outra peça publicitária que divulgará a campanha até o próprio abaixo-assinado *on-line* e, ainda, apresentações orais, com materiais de apoio à fala e à escuta.

Essa abordagem integrada dos discursos e gêneros é coerente com a concepção, adotada na obra, de que os gêneros "não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social" (BAZERMAN, Charles. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 23).

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 220-221)

Antes de orientar os estudantes para as reflexões sugeridas, você pode promover um momento de apreciação livre das duas imagens reproduzidas na abertura, orientando-os a atentarem-se apenas a elas. Peça-lhes que descrevam o que veem e o que acham do efeito das projeções. Pergunte se conhecem outras formas de arte que intervêm na paisagem urbana, solicitando que citem exemplos e compartilhem o que pensam delas.

As questões propostas em **Ponto de partida** têm dois objetivos principais: introduzir a temática da unidade por meio da experiência de apreciação de uma intervenção urbana e mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de diferentes modos de participação social.

Sugestão de atividade complementar

Como atividade complementar, você pode propor à turma que busque saber mais sobre o **Projeto Symbiosis** visitando o *site* oficial da artista visual, https://www.robertacarvalho.art.br/symbiosis (acesso em: 11 out. 2024). Proponha aos estudantes que assistam ao vídeo que mostra diferentes contextos em que a projeção foi realizada e discutam seus impactos. Outro vídeo que pode suscitar uma boa discussão sobre o processo criativo da artista e os impactos das intervenções urbanas/instalações do **Projeto Symbiosis** no público está disponível em: https://www.dailymotion.com/video/x22p526 (acesso em: 11 out. 2024).

Encerre explorando com os estudantes o boxe **Objetivos da unidade**, que apresenta as práticas que eles desenvolverão ao longo do percurso, e o boxe **Autoavaliação**, momento em que serão incentivados a retomar o boxe do início da unidade como significação do que alcançaram aprender.

Ponto de partida (p. 221)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP24.

Ao propor a análise de uma forma não institucionalizada de participação social (a intervenção de Roberta Carvalho) que busca despertar a consciência socioambiental do público, esta seção contempla os temas contemporâneos transversais da **Educação Ambiental** (macroárea **Meio Ambiente**) e da **Vida Familiar e Social** (macroárea **Cidadania e Civismo**).

Sugestões de respostas (p. 221)

1. A projeção sugere uma simbiose entre ser humano e natureza.

2. a. Ao projetar a imagem de uma pessoa na copa de uma árvore, a artista está sugerindo que a humanidade e a natureza coexistem de forma dependente e que, portanto, cuidar do meio ambiente é cuidar dos seres humanos.

2. b. A temática é o meio ambiente, cuja relevância se pode evidenciar pela crise climática que se estabeleceu por causa da devastação ambiental. Professor, ajude os estudantes a perceberem a temática e a relevância.

2. c. Respostas pessoais. Professor, chame a atenção para o tipo de manifestação: trata-se de um vídeo que projeta imagens em espaço urbano ou natural, por isso pode ser considerada uma mescla de intervenção urbana e instalação que constrói e faz circular um discurso em defesa de uma visão integradora entre seres humanos e natureza, ao mesmo tempo que promove reflexões sobre essa relação.

3. a. Respostas pessoais. Professor, relembre aos estudantes que, entre as formas institucionalizadas de participação política, uma das mais importantes nas sociedades democráticas é o voto, que no Brasil é facultativo para os jovens entre 16 e 18 anos e obrigatório a partir dos 18 anos. Caso haja estudantes com mais de 16 anos na turma, pergunte se já tiraram título de eleitor ou se têm interesse em fazê-lo.

3. b. Resposta pessoal. Professor, incentive os estudantes a pensarem no que o cidadão pode fazer, além de votar, para propor e fiscalizar a execução de políticas públicas. Procure mobilizar, também, os conhecimentos prévios deles, bem como investigar as práticas que eles já realizam e seus principais temas de interesse.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as competências específicas 1, 3 e 6 da área de Linguagens, especialmente as habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG104**, **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304**, **EM13LGG305** e **EM13LGG604**, em uma abordagem interdisciplinar. A integração deve ser desenvolvida em uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Arte.

Desenvolvimento: com base no **Tema 19** ("Arte e meio ambiente") da unidade 6 do livro de Arte desta coleção de Linguagens, o professor desse componente pode complementar a análise das obras de Roberta Carvalho, explorando as diferentes formas de diálogo entre arte e meio ambiente, discutindo como elas podem contribuir para o debate sobre questões ambientais. Com base especificamente nas últimas seções do mencionado tema, o educador de Arte pode aprofundar com os estudantes o conceito de intervenção artística e posteriormente, nas aulas de seu componente, orientá-los na realização de uma intervenção artística na escola, conforme proposto ao final do tema.

Capítulo 7 Explorando leis e esferas de poder (p. 222)

O percurso previsto para o capítulo propõe que os estudantes, primeiramente, na seção **Leitura e reflexão I**, analisem uma campanha de mobilização social e alguns dos discursos/textos de que ela se utiliza, como um *banner* eletrônico para a divulgação de um abaixo-assinado *on-line*. Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, eles pesquisam o processo de proposição e tramitação de leis no Brasil, a fim de identificar os agentes públicos a que cada tipo de demanda deve ser dirigido.

Na seção **Leitura e reflexão II**, os estudantes leem textos do campo jornalístico-midiático para refletir sobre como os eleitores devem avaliar a presença e a viabilidade das propostas ambientais nos discursos políticos. Fechando o

capítulo, os estudantes investigam e analisam como a temática ambiental apareceu no discurso de candidatos a cargos públicos em sua cidade e estado, preparando, por fim, uma apresentação oral com o objetivo de comunicar os resultados de suas investigações.

Leitura e reflexão I: Abaixo-assinados *on-line* (p. 222)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP44.



O abaixo-assinado proposto para leitura nessa seção defende a Proposta de Emenda à Constituição da Segurança Climática (PEC 37/2021), cujo objetivo é incluir em nossa Constituição mudanças que garantam a segurança climática como um direito fundamental de todos e como uma responsabilidade da União. A análise coloca em evidência, portanto, o **ODS 13** (Ação contra a mudança global do clima).

A leitura proposta nessa seção foi concebida para ser feita em dois momentos. Primeiro, os estudantes analisam individualmente o abaixo-assinado da campanha "A lei mais urgente do mundo", seguindo um roteiro predeterminado, no qual devem observar se os autores seguiram as dicas dadas pela plataforma de criação de abaixo-assinados *on-line* Change.org. Essa leitura individual pode ser feita antecipadamente, no tempo livre dos estudantes (opção preferencial) ou em sala de aula. Em um segundo momento, eles se reúnem em pequenos grupos, retomam as observações que fizeram e discutem as questões propostas.

Sugestões de respostas (p. 224)

1. a. Sugestão: O título do *banner* ("Precisamos agir para que a nossa segurança climática seja protegida por lei."), embora não seja muito sintético, é direto e apelativo: ele convoca o leitor para a ação. O mesmo ocorre com o título do texto que se segue ao *banner* e defende a ação reivindicatória ("Ainda dá tempo de evitar a maior catástrofe de todos os tempos."). Este, aliás, é mais impactante ao escolher se referir às consequências da devastação do meio ambiente como "a maior catástrofe de todos os tempos".

1. b. A imagem de fundo do *banner* é a fotografia de uma floresta exuberante. Por um lado, faz um contraponto com o teor de urgência da ação contra a devastação ambiental; por outro, é possível relacionar a paisagem preservada com a segurança climática almejada.

1. c. Respostas pessoais. Professor, incentive os estudantes a exemplificarem com outros tipos de imagem, explicando com argumentos os impactos diferentes que poderiam ser provocados no público.

2. a. Essa questão demandará uma mediação mais intensa. Professor, ajude os estudantes a perceberem que o verbo **precisar**, no contexto, expressa um sentido de dever de quem enuncia, funcionando, portanto, como um modalizador deôntico. A escolha pela conjugação na primeira pessoa do plural do presente do indicativo implica todo o público como responsável por viabilizar o abaixo-assinado.

2. b. Em um dos trechos com a forma verbal **precisar** – "Só que, para isso, **precisamos** incluir a Segurança Climática na nossa Constituição." –, ela expressa valor de dever, mostrando uma urgência em se realizar uma ação: incluir a Segurança Climática na Constituição. No outro trecho em que essa forma verbal aparece – "**Precisamos** do seu apoio [...]" –, ela já não expressa valor de dever, mas de dependência ou necessidade, por parte do enunciador, do auxílio do interlocutor (o público potencial de assinantes).

2. c. No trecho "Faça sua parte: assine o abaixo-assinado pela criação da Lei Mais Urgente do Mundo.", as formas verbais **faça** e **assine** estão no imperativo e também expressam valor de dever, atuando, portanto, como modalizadores deônticos.

3. Somente com a Segurança Climática na Constituição, o desenvolvimento sustentável torna-se uma obrigação e será possível exigir ações de preservação que garantam o desenvolvimento sustentável.

4. a. Além de fornecer *links* de acesso a outras redes sociais da plataforma, a campanha disponibiliza diferentes *posts* em defesa da causa que podem ser baixados e usados pelo público em suas redes sociais para a divulgação do abaixo-assinado, com vistas a colher assinaturas.

4. b. O acesso aos *posts* pode causar maior engajamento do público, pois isso atende à dica de usar as redes sociais para potencializar os resultados e, desse modo, promover mais engajamento.

5. a. As estratégias sugeridas pela plataforma Change.org assemelham-se, em vários aspectos, àquelas empregadas pelos publicitários ao criarem anúncios comerciais. Por exemplo, os anúncios publicitários também costumam ter um título forte e apelativo, isto é, que apela às emoções do público. O uso de certos modalizadores como os verbos no modo imperativo e o emprego da primeira pessoa do plural para criar identificação com o interlocutor também são comuns em campanhas comerciais. Por fim, a utilização de imagens para colaborar com a construção de sentidos e produzir diferentes efeitos de sentido são um recurso essencial, é claro, aos anúncios publicitários.

5. b. Tais semelhanças decorrem do fato de que uma campanha de mobilização *on-line* não deixa de ser uma iniciativa que pretende vender algo ao público – a diferença é que, nesse caso, o que se pretende vender não é um produto ou serviço, e sim uma ideia ou causa. Daí a semelhança entre as estratégias persuasivas utilizadas na publicidade comercial e as empregadas em campanhas *on-line*. Professor, o objetivo das questões propostas é incentivar o pensamento crítico dos estudantes em relação às estratégias persuasivas adotadas em diferentes esferas da atividade humana (tanto no campo jornalístico-midiático como no de atuação na vida pública, por exemplo). Além disso, essas questões também têm como objetivo resgatar os conhecimentos que os estudantes construíram ao longo do Ensino Fundamental a respeito do discurso publicitário.

6. a. O uso da primeira pessoa do singular tem como efeito a singularização de assinantes em torno da reivindicação, como se ela expressasse uma ação e um desejo individuais, de interesse coletivo.

6. b. Argumento 1: o aquecimento global está acelerado, e é necessário agir imediatamente, de maneira vigorosa, a fim de evitar que os prejuízos sociais, econômicos e ambientais alcancem proporções inéditas e, em grande medida, imprevisíveis. Argumento 2: a PEC da Segurança Climática (37/2021) reflete o anseio do povo brasileiro por desenvolvimento econômico em consonância com o meio ambiente ecologicamente equilibrado e por respostas mais efetivas por parte das autoridades públicas. Argumento 3: o Brasil se comprometeu internacionalmente com essa agenda em 1992 (quando assinou a Convenção-Quadro da ONU sobre Mudança do Clima) e, em 2015, com a assinatura do Acordo de Paris (quando assumiu o compromisso de evitar um aumento de temperatura média da Terra superior a 1,5 °C/2 °C até o final deste século).

6. c. Respostas pessoais.

6. d. Respostas pessoais.

7. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes considerem que a pesquisa de opinião proporciona uma visão geral da aceitabilidade da PEC 37/2021 entre os parlamentares, além de possibilitar verificar o voto de cada um eles ("Veja como cada parlamentar votou"), que expressa sua posição e seu comprometimento em relação à agenda ambiental, tornando o processo de tramitação da PEC mais transparente.

Aprendendo com autonomia: As leis do país e a participação social (p. 227)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP11, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP28.

Essa seção, em que os estudantes farão pesquisas sobre as leis do país e possibilidades de participação social, incorpora a macroárea temática **Cidadania e civismo**, especialmente o tema contemporâneo da **Vida familiar e social**.

A rotação por estações de trabalho ou estações de aprendizagem é um dos modelos previstos pelo ensino híbrido, uma metodologia de ensino-aprendizagem que combina o ensino presencial (tradicional) com o ensino *on-line* (*e-learning*). Nesse modelo, o ambiente da sala de aula é organizado em estações, cada uma delas dedicada a uma prática diferente, devendo haver, em pelo menos uma delas, uso da tecnologia (computador ou dispositivo móvel com acesso à internet).

No início da aula, os estudantes são divididos em grupos e cada grupo é alocado em uma das estações. Em um período predeterminado (de 15 a 20 minutos, por exemplo), o grupo deve realizar a prática proposta na estação em que estiver alocado. Ao terminá-la, deve passar para a estação seguinte, e assim por diante, até que todos os grupos tenham passado por todas as estações e realizado todas as práticas. Uma das características importantes das práticas solicitadas nas estações é que elas devem envolver o trabalho colaborativo e estimular a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Para conduzir a proposta oferecida nesse momento, sugerimos que seja reservada preferencialmente uma aula dupla, de modo que, no mínimo, 80 minutos sejam dedicados ao trabalho nas estações, sendo descontados os minutos iniciais e finais, a serem dedicados à organização do ambiente e à explicação da dinâmica para os estudantes.

Nas seis estações delineadas, são propostas pesquisas sobre o processo legislativo, a organização das leis no Brasil, as principais leis ambientais, as leis em debate na mídia e sobre um dos canais de participação social em instâncias oficiais do governo. As pesquisas são lançadas como "missões" ou desafios, de modo que os estudantes tenham sua curiosidade intelectual instigada. No entanto, para que se adaptem ao tempo escolar, o nível de dificuldade delas não é excessivo. Além disso, são oferecidos *links* para direcionar a pesquisa em cada caso. Se achar conveniente, você pode verificar os *links* antes da aula e acrescentar outros, à sua escolha.

Também é possível reduzir o número de estações e selecionar as que você considerar mais relevantes. Nesse caso, recomendamos que a estação para explorar o portal e-Cidadania seja mantida. Caso opte por reduzir o número de estações ou caso sua turma seja muito numerosa, para garantir a colaboração satisfatória entre os estudantes, sugerimos que forme grupos menores, organizando o espaço de forma a duplicar as estações, propondo que dois grupos diferentes realizem simultaneamente a proposta de uma mesma estação.

Se, por algum motivo, for impossível realizar o rodízio no tempo da aula, cada grupo poderá realizar apenas a pesquisa proposta na estação que ocupa e, depois, todos os grupos poderão compartilhar suas descobertas. Na impossibilidade de acessarem a internet em sala de aula, toda a pesquisa pode ser feita em momentos extraclasse pelos grupos. Nesse caso, reserve uma ou duas aulas para a apresentação e discussão dos resultados.

Sugestões

Artigo acadêmico

ANDRADE, M. do C. F. de; SOUZA, P. R. de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. ***E-Tech***: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/773. Acesso em: 11 out. 2024.

Por meio de estudos de caso, esse artigo conceitua o modelo do rodízio de estações e o modelo da sala de aula invertida, apresentando-os como possibilidades que respondem melhor às demandas do mundo contemporâneo do que os processos de ensino-aprendizagem tradicionais.

Infográfico

INFOGRÁFICO: estações de aprendizagem na prática. **Geekie**, [*s. l.*], 18 fev. 2021. Disponível em: https://www.geekie.com.br/infografico-estacoes-aprendizado/. Acesso em: 11 out. 2024.

Preparado por uma empresa privada de educação, esse infográfico explica, na prática, como funciona o rodízio de estações.

Estação 1: Que fim levou a PEC 37/2021? (p. 227)

O objetivo da proposta dessa estação é familiarizar os estudantes com o vocabulário e os conceitos utilizados na tramitação de leis. Os dois caminhos que propomos são os mais simples para consultar a situação atual da PEC 37/2021. Na consulta feita no *site* da Câmara dos Deputados, pode acontecer de, por algum motivo, uma informação não estar disponível na linha indicada. Nesse caso, oriente os estudantes a consultar a tramitação completa da PEC para saber em que estágio ela se encontra. Se, ainda assim, a busca não der resultados, eles podem procurar livremente por "PEC 37/2021" em outras fontes, como notícias e reportagens, por exemplo.

Estação 2: Qual é a diferença entre PL, MP e PEC? (p. 228)

Segue uma sugestão para preenchimento do quadro.

Tipos de proposta legislativa	Quem pode propor?	Como é aprovado? (Por maioria simples, 3/5 do Congresso etc.)	Para que serve ou de que matérias trata?
Projeto de lei ordinária (PL)	Deputados e senadores, presidente da República, Supremo Tribunal Federal, tribunais superiores, procurador-geral da República e o povo, por meio da iniciativa popular.	Por maioria simples.	Trata de assuntos diversos da área penal civil, tributária, administrativa e da maior parte das normas jurídicas do país.
Medida provisória (MP)	Presidente da República.	Começa a vigorar imediatamente após sua edição, mas, para virar lei, precisa ser aprovada no Congresso por maioria simples.	Em tese, aborda somente matérias de extrema urgência e relevância.
Proposta de emenda à Constituição (PEC)	Presidente da República, um terço dos deputados ou dos senadores ou mais da metade das assembleias legislativas estaduais.	Três quintos dos votos dos deputados e dos senadores.	Altera dispositivos da Constituição Federal. Não pode suprimir as cláusulas pétreas da Constituição: forma federativa de Estado; voto direto, secreto, universal e periódico; separação dos poderes e direitos e garantias individuais.

Estação 3: Qual é a hierarquia entre as leis do país? (p. 228)

A pirâmide deve ser preenchida com as normas nesta ordem, da que ocupa o nível de hierarquia mais alta para o mais baixo: Constituição Federal; emendas constitucionais; leis complementares (exemplo: Lei de Responsabilidade Fiscal); leis ordinárias (exemplos: Código Penal e Código Civil), leis delegadas e medidas provisórias; decretos legislativos; resoluções e portarias.

Estação 4: Quais são as principais leis sobre o meio ambiente no Brasil? (p. 229)

As leis ambientais destacadas foram as selecionadas como principais pelo Instituto Brasileiro de Florestas (disponível em: https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/leis-ambientais; acesso em: 11 out. 2024). Os grupos poderão apresentar resultados variados como resposta a essa missão.

Novo Código Florestal Brasileiro (Lei nº 12.651, de 2012): dispõe sobre a preservação da vegetação nativa, determinando a responsabilidade do proprietário de ambientes protegidos entre a Área de Preservação Permanente (APP) e a Reserva Legal (RL) em preservar e proteger todos os ecossistemas.

Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605, de 1998): dispõe sobre questões penais e administrativas e concede aos órgãos ambientais mecanismos para a punição de infratores, no que diz respeito às ações nocivas ao meio ambiente praticadas por organizações.

Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938, de 1981): dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, tendo como objetivo a preservação, a melhoria e a recuperação da qualidade ambiental benéfica à vida, pretendendo garantir boas condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da qualidade da vida humana.

Lei de Fauna (Lei nº 5.197, de 1967): dispõe sobre medidas de proteção à fauna, classificando como crime o uso, a perseguição, a captura de animais silvestres, a caça profissional, o comércio de espécies da fauna silvestre e de produtos originários de sua caça, e a importação de espécie exótica e a caça amadora sem autorização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).

Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433, de 1997): institui a política e o sistema nacional de recursos hídricos, definindo a água como recurso natural limitado, provido de valor econômico, que pode ter diversos usos, como o consumo humano, a produção de energia, o transporte, o lançamento de esgotos e outros. Prevê, ainda, a criação do Sistema Nacional para a coleta, o tratamento, o armazenamento e a recuperação de informações sobre recursos hídricos.

Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (Lei nº 9.985, de 2000): dispõe sobre a conservação de variedades de espécies biológicas e dos recursos genéticos, a preservação e a restauração da diversidade de ecossistemas naturais e a promoção do desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais.

Área de Proteção Ambiental (Lei nº 6.902, de 1981): estabelece as diretrizes para a criação das Estações Ecológicas (áreas representativas de diferentes ecossistemas do Brasil que precisam ter 90% do território inalteradas e apenas 10% podem sofrer alterações para fins acadêmicos) e as Áreas de Proteção Ambiental (APAs), que compreendem propriedades privadas que podem ser regulamentadas pelo órgão público competente em relação às atividades econômicas para proteger o meio ambiente.

Política Agrícola (Lei nº 8.171, de 1991): dispõe sobre a proteção do meio ambiente e a obrigação de recuperar os recursos naturais para as empresas que exploram economicamente águas represadas e para as concessionárias de energia elétrica.

Estação 5: Que proposta legislativa é debatida na mídia atualmente? (p. 229)

Se necessário, relembre aos estudantes que, para realizar buscas em notícias e reportagens, eles devem utilizar um agregador de conteúdo jornalístico, como o Google Notícias.

Para evitar que os grupos passem tempo demais nessa estação, você pode selecionar previamente algumas propostas legislativas que estejam causando controvérsia e indicar uma para cada grupo. Desse modo, eles terão de pesquisar somente o tema da proposta e os principais argumentos de seus críticos e apoiadores.

Estação 6: O que é e para que serve o e-Cidadania, um dos canais oficiais de participação social? (p. 230)

1. a. O portal e-Cidadania foi criado em 2012 pelo Senado Federal com a finalidade de incentivar e possibilitar maior participação dos cidadãos nas atividades legislativas, orçamentárias, de fiscalização e de representação do Senado.

1. b. O portal e-Cidadania têm oficinas legislativas que se prestam à formação de educadores para preparar os estudantes para o uso do canal.

1. c. As ações e ferramentas de participação disponíveis são:
Ideia Legislativa – possibilita enviar e apoiar ideias legislativas, que sugerem alteração na legislação vigente ou a criação de novas leis.
Evento Interativo – possibilita a participação em audiências públicas, sabatinas e outros eventos abertos, com espaço para a publicação de comentários; apresentações, notícias e documentos referentes ao evento.
Consulta Pública – possibilita opinar sobre projetos de lei, propostas de emenda à Constituição, medidas provisórias e outras proposições em tramitação no Senado Federal até a deliberação final (sanção, promulgação, envio à Câmara dos Deputados ou arquivamento).
Professor, incentive os estudantes a buscar outros canais em níveis estadual, regional e/ou municipal, ou pesquise-os e indique-os à turma.

Discussão final após o rodízio de estações (p. 230)

Sugestões de respostas (p. 230)

Professor, essa discussão final pode ser realizada em uma aula posterior ao rodízio de estações.

1. Espera-se que os estudantes respondam que sim, em primeiro lugar porque, como viram nas pesquisas, a Câmara dos Deputados, assim como o Senado Federal, é responsável por votar e aprovar todas as propostas legislativas. A proposta de emenda constitucional, em particular, precisa ser aprovada por 3/5 dos votos de cada uma dessas casas.

2. Respostas pessoais.

3. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes concluam que é importante acompanhar esse tipo de informação porque, como puderam comprovar na pesquisa da última estação de aprendizagem, as propostas legislativas têm grande impacto na sociedade e são frequentemente cercadas por conflitos de interesses.

4. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes considerem que o portal apresenta ferramentas importantes para a democracia, uma vez que possibilita o acompanhamento das ações do Poder Legislativo na instância federal e a participação mais ativa da sociedade civil na proposição de ações que impactam todos os cidadãos.

Leitura e reflexão II: A pauta ambiental nos discursos de políticos (p. 231)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP05, EM13LP14, EM13LP23.

De acordo com a BNCC, os estudantes do Ensino Médio devem desenvolver a habilidade de "analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas" (habilidade **EM13LP23**). Para apoiar o desenvolvimento dessa habilidade, propomos uma prática em que os estudantes vão, primeiro, analisar três textos de gêneros discursivos distintos – um fragmento de reportagem, outro de notícia e um cartum –, a fim de embasar uma reflexão sobre como a temática ambiental aparece no discurso político.

Por meio dessas leituras, é possível incorporar transversalmente à sequência didática da unidade as macroáreas temáticas **Cidadania e civismo**, especialmente o tema **Vida familiar e social**, e **Meio ambiente**, sobretudo o tema **Educação ambiental**.

Como os textos são relativamente curtos, sugerimos que a leitura seja feita em sala de aula, seguida de um debate em grupo das questões propostas. Na aula seguinte, os estudantes dão início à prática proposta na seção **Produção**, quando analisarão os discursos políticos, com foco na presença/ausência de pautas ambientais.

Durante a leitura do **texto 1**, esclareça aos estudantes que não foi reproduzida a prioridade destacada para a segunda categoria de pautas ambientais ("Acordos internacionais") por não ser tão relevante à discussão deste capítulo. Contudo, se eles tiverem interesse no tema, poderão ler a reportagem completa no *link* indicado.

Sugestões de respostas (p. 233)

1. a. Espera-se que os estudantes considerem que sim, visto que as esferas municipais e estaduais são "microcosmos" que constituem o território nacional, os quais estão sujeitos aos conflitos socioambientais e ao desmatamento de áreas verdes e necessitam de recursos e ações para enfrentá-los.

1. b. Espera-se que os estudantes considerem todos os pontos como possíveis de serem levados em conta nas pautas dos candidatos em maior ou menor grau, dependendo de sua relevância na localidade em que vivem. Por exemplo, o turismo sustentável pode não ser algo prioritário em determinada localidade, caso ela não apresente características para promover essa atividade.

2. Respostas pessoais.

3. a. As pautas ambientais muitas vezes não preveem ações imediatas de enfrentamento dos problemas ambientais. Professor, chame a atenção da turma para os frequentes debates e conflitos em torno de ações promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as Assembleias das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a fim discutir e estabelecer metas para a proteção do meio ambiente, bem como fazer com que os países se comprometam com elas.

3. b. O voto consciente em candidatos comprometidos com a agenda ambiental.

4. a. Espera-se que os estudantes definam *marketing* político como o conjunto de estratégias de comunicação utilizadas pelos políticos para conquistar o apoio da população em uma eleição. Isso inclui desde as declarações que os políticos dão em comícios, em entrevistas e nas mídias sociais até o vasto conjunto de peças de propaganda produzidas para uma campanha, tais como camisetas, cartazes, faixas, panfletos, "santinhos", *jingles*, comerciais no rádio e na TV e postagens nas redes sociais. Professor, vale ressaltar que algumas dessas peças de propaganda podem aparecer "camufladas", como se tivessem sido produzidas espontaneamente pelos cidadãos ou por "órgãos da imprensa", tomando a forma de notícias falsas, por exemplo.

4. b. Espera-se que os estudantes concluam que a planta carnívora simboliza o *marketing* político, que, por ser mais vistoso e sedutor, atrai mais intensamente os eleitores. Por um lado, como as abelhas que, ao serem atraídas pelas cores vibrantes de uma planta carnívora, acabam sendo devoradas por ela, o eleitor também pode ter um triste desfecho ao se deixar seduzir por promessas de campanha. Por outro, a discussão de propostas é simbolizada por flores simples de jardim: por serem menos vistosas, elas não atraem as abelhas, mas, se estas bebessem seu néctar, sairiam sãs e fortalecidas. De modo análogo, o eleitor, caso atentasse para a verdadeira discussão de propostas em uma campanha eleitoral, teria mais benefícios no futuro, pois compreenderia mais a fundo os planos de cada candidato e poderia fazer melhores escolhas.

4. c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que o cartum é intitulado "Fábula eleitoral" porque as fábulas normalmente trazem animais personificados como personagens e têm a função de deixar algum ensinamento para a vida do leitor. É justamente o que faz o cartum, que usa abelhas para simbolizar os eleitores e, assim, transmite o aconselhamento para que prestem mais atenção às discussões de propostas do que ao *marketing* político.

5. a. Resposta pessoal. Sugestões: Tanto o **texto 1** como o **texto 2** colocam a questão ambiental como uma preocupação moderna, ligada ao futuro e às tendências internacionais. Os estudantes podem argumentar que, para tornar a temática ambiental atraente ao eleitor, eles a associariam à ideia de futuro, modernidade e alinhamento ao resto do mundo. Por fim, baseados no **texto 3**, os estudantes podem responder que fariam com que o eleitor percebesse que a preocupação deles com o meio ambiente não é apenas *marketing* político, apresentando propostas concretas para discussão.

5. b. Resposta pessoal. Sugestão: para fazer tal distinção entre intenções de um político, o cidadão pode seguir o aconselhamento dado pelo cartum e, em vez de se deixar seduzir pelas belas palavras do *marketing* político, cobrar dos candidatos a apresentação e a discussão de propostas. Outra medida que pode ajudar o eleitor é verificar se o candidato, caso já tenha atuado na área pública, tomou medidas condizentes com suas promessas.

Produção: Apresentação oral (p. 234)

De olho na BNCC

Na produção proposta nessa seção, os estudantes primeiro vão investigar se a pauta ambiental aparece em discursos e propagandas políticas de candidatos a mandatos públicos em sua cidade ou região, desenvolvendo, assim, as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP12**, **EM13LP23** e **EM13LP30**. Em uma segunda etapa, vão planejar e preparar uma apresentação oral, com *slides* de apoio, para expor suas descobertas, atividade que favorecerá as habilidades **EM13LP02**, **EM13LP04**, **EM13LP15**, **EM13LP16** e **EM13LP35**.

Apresentamos na seção um roteiro de pesquisa básico, com foco em diferentes materiais utilizados em campanhas eleitorais ou durante o mandato de prefeitos, vereadores e deputados estaduais. No entanto, de acordo com os interesses e as preferências da turma, é possível eleger outro objeto de pesquisa – por exemplo, uma campanha que esteja ocorrendo no momento em nível estadual ou nacional, ou mesmo o histórico de um político tradicional do bairro ou da cidade. Se for seguido o roteiro básico sugerido no Livro do Estudante, recomendamos que sejam reservadas duas ou três aulas para o trabalho. Parte das atividades pode ser realizada pelos grupos em horário extraclasse, se for conveniente.

Uma vez finalizada a etapa de investigação, apoie os estudantes no planejamento e na preparação da apresentação oral e de seu material de apoio. Dê atenção especial à **construção do texto oral**, no que diz respeito ao uso tanto de recursos coesivos (explore com eles o esquema explicativo na página 235 do Livro do Estudante) como de recursos expressivos da voz e da linguagem corporal.

A consideração desse último grupo de recursos, abordados no boxe **Voz e linguagem corporal em apresentações**, é essencial para que os estudantes desenvolvam as competências específicas de Linguagens 1 e 2, especialmente as habilidades que englobam a linguagem corporal, quais sejam:

> **(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
>
> [...]
>
> **(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
>
> (Brasil, 2018, p. 491-492, grifos nossos)

Capítulo 8 Meio ambiente e consumo consciente na era digital (p. 238)

Este capítulo se inicia com a leitura, na seção **Leitura e reflexão I**, de um artigo científico que discute se as estratégias do *marketing* digital para induzir o consumo, como o uso de algoritmos e *cookies*, violam os direitos da personalidade (direitos relacionados ao controle sobre o próprio nome, corpo, intimidade e intelectualidade, entre outras dimensões inerentes à individualidade). Ainda nessa seção, examinam-se uma peça de uma campanha institucional a favor do consumo consciente (em **Diálogos**) e uma notícia sobre a atuação do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) em casos de *greenwashing* ("maquiagem verde").

Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, propõe-se que os estudantes investiguem estratégias do *marketing* digital que buscam levar ao engajamento do público e à viralização de campanhas, especificamente aquelas que envolvem *webséries*.

Na seção **Conexões**, há a oportunidade de desenvolver um trabalho integrado com a área de Ciências da Natureza para a discussão do fenômeno da *fast fashion* (moda descartável) e seus impactos no meio ambiente.

Na seção **Gramática e expressividade**, será retomado o trabalho com modalizadores iniciado no capítulo 4, aprofundando-se o foco na modalização deôntica. Também serão estudadas a estrutura e a linguagem dos textos normativos. Além disso, em **Diálogos**, será lido o poema "Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente)", do poeta amazonense Thiago de Mello, que se apropria das características dos textos normativos para construir uma crítica poética ao regime ditatorial instaurado no Brasil.

Na segunda parte do capítulo, será proposta, para análise e produção, uma prática contemporânea de linguagem característica das culturas digitais e juvenis – o *political remix*. Por fim, no projeto final do capítulo, os estudantes vão articular suas aprendizagens em uma campanha de mobilização *on-line*.

Observação sobre o uso de imagens e/ou referências a marcas comerciais neste capítulo: de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15, de 4 de julho de 2000, o uso de imagens comerciais em livros didáticos "pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade". Neste capítulo, uma vez que o objeto de conhecimento é o discurso publicitário atual, que se potencializa nas mídias digitais, além das peças de campanha de conscientização, serão apresentados (ou propostos para investigação) textos que fazem referência a marcas comerciais. Isso ocorrerá, porém, com o propósito pedagógico de levar os estudantes a analisar criticamente os contextos de produção e circulação desses textos, assim como as principais estratégias a que o discurso publicitário recorre. Dessa forma, acreditamos atender às exigências do referido parecer CNE/CEB.

Leitura e reflexão I: Consumo e *marketing* nas mídias digitais (p. 238)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP44.

Para antecipar a discussão que será desenvolvida não só nessa seção, mas ao longo de todo o capítulo, sugerimos que você leia com os estudantes o título do capítulo e promova uma conversa inicial sobre a relação entre meio ambiente e

consumo, consumismo e consumo consciente e a relação disso tudo com as mídias digitais. Você pode tomar por base as questões sugeridas na introdução do capítulo ou propor outras. Alguns exemplos de questões iniciais para a introdução do tema do capítulo:

- Há diferença entre consumo e consumismo?
- É possível uma sociedade se desenvolver sem consumir?
- Que relação podemos estabelecer entre consumo, consumismo e meio ambiente?
- O que a publicidade e a propaganda têm a ver com consumo e meio ambiente?
- Qual é a relação disso tudo com as mídias digitais?
- Vocês já ouviram falar em *marketing* digital? Vocês acham que ele contribui para aumentar o consumo? Por quê?

Texto 1 – Artigo científico: pesquisa sobre consumo e mídias digitais (p. 238)

Essa seção de leitura inicia-se com a introdução de um *artigo científico*, gênero que, ao lado da resenha e outros que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa, será retomado e discutido com mais profundidade na unidade 4 do volume 2. Apesar de representar um gênero com o qual os estudantes provavelmente ainda não estão familiarizados, o texto escolhido apresenta linguagem e estrutura relativamente acessíveis.

De qualquer modo, vale a pena retomar com a turma a experiência que tiveram na unidade 2, ao vivenciar alguns procedimentos de pesquisa científica. Recorde que eles primeiro realizaram a pesquisa de levantamento de dados com os colegas e, depois, apresentaram os resultados em um infográfico. Relembre que, na introdução do infográfico, eles foram orientados a apresentar a pesquisa ao leitor, descrevendo que método seguiram, o tamanho da amostra, a que conclusão chegaram. Explique, então, que o gênero a ser lido agora tem finalidade semelhante ao do infográfico (divulgar o resultado de uma pesquisa), mas, além de não usar a linguagem visual, é, evidentemente, mais extenso e elaborado.

Enfatize, ainda, que a pesquisa à qual o artigo se refere é da área do Direito, ou seja, versa sobre os direitos do cidadão, especificamente no seu papel de consumidor, e investiga de que modo eles são afetados pelos mecanismos do *marketing* digital.

Sugerimos que o texto seja lido individualmente e depois discutido em duplas ou trios. Reserve um momento para que os grupos socializem suas conclusões, especialmente na discussão da questão final, a questão 5.

Sugestões de respostas (p. 239)

1. Sugestão: Impedidas de fazer compras presencialmente devido ao isolamento, as pessoas passaram a recorrer com mais frequência ao comércio eletrônico. Professor, o texto se refere à pandemia de covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 a partir de março de 2020, a qual levou boa parte da população mundial à necessidade de isolamento. Pergunte aos estudantes que idade tinham na época desse evento e do que se recordam.

2. Os mecanismos do *marketing* digital, como *cookies* e algoritmos, poderiam violar os direitos da personalidade por interferirem excessivamente na tomada de decisão do consumidor, manipulando-o. Dessa forma, afetariam sua intelectualidade, sua intimidade e outros direitos da personalidade.

3. Respostas pessoais. O objetivo dessa questão é favorecer a troca de experiências de navegação pelos estudantes, com foco na reflexão sobre seus comportamentos como consumidores diante das propagandas em contexto digital. Para que os estudantes compreendam melhor o modo como os *cookies* coletam informações que podem ser usadas para persuadir um usuário da internet a consumir produtos, você pode propor a eles, durante a conversa, que experimentem navegar por um *site* de compras de produtos variados e verifiquem se, ao selecionar um produto de seu interesse, aparecem na página sugestões de produtos que foram adquiridos por outras pessoas que também estavam à procura daquele produto específico. Pergunte-lhes se, na opinião deles, essa estratégia pode induzir o consumidor a se interessar por um produto além daquele que ele selecionou para comprar. Essas experiências serão retomadas mais adiante para suscitar nova reflexão.

4. a. (EM13LP44) No primeiro caso, o aplicativo remunera usuários para que ouçam músicas em uma plataforma de áudio, pagando mais quando as músicas são de artistas ligados ao próprio aplicativo. Como a reprodução de músicas em plataformas de áudio é determinada por algoritmos (as preferidas do público são as mais sugeridas a outros usuários, tornando-se cada vez mais populares), essa prática causa distorções no sistema, podendo gerar "sucessos *fake*" e diminuir os ganhos dos artistas que não são ligados ao aplicativo. No caso da segunda reportagem, há uma discriminação do consumidor: quando o *site* descobre, pelos *cookies*, que o cliente é do Brasil, apresenta preços majorados. Professor, talvez seja necessária a sua mediação no sentido de esclarecer aos estudantes que uma música também é um produto. Isso significa que, quando eles reproduzem determinada canção em uma plataforma de áudio, estão consumindo aquele produto, e isso gera lucros para a plataforma, por meio dos anúncios que ela veicula (quanto mais tempo o consumidor passa nela, mais anúncios ela pode exibir) e também para os compositores e intérpretes, que serão remunerados por seus direitos autorais (ou *royalties*, como diz a reportagem).

4. b. (EM13LP04, EM13LP26) Respostas pessoais. É possível argumentar que essas práticas ferem, sim, os direitos do consumidor, especialmente o *geopricing*, uma vez que o Código de Defesa do Consumidor estabelece "a igualdade nas contratações" como um direito básico do consumidor.

5. a. (EM13LP44) Respostas pessoais. Durante a discussão, problematize com os estudantes suas respostas, de modo que possam considerar as conclusões do artigo científico, apresentadas em sua introdução, e os fatos dos fragmentos de reportagem.

5. b. (EM13LP44) Respostas pessoais. Sugira aos estudantes que apresentem exemplos de alguns vídeos nesse formato pelos quais tenham se sentido profundamente envolvidos. Os vídeos de *unboxing* podem ser publicados tanto por canais oficiais das marcas dos produtos quanto por canais de influenciadores digitais. Nesse tipo de vídeo, contam muito o grau de popularidade do influenciador – quanto mais famoso, maior sua influência, sobretudo se for reconhecido como especialista no produto em foco – e a qualidade da demonstração: apresentação detalhada das características do produto, com demonstração de uso e comentários comparativos. Vale a pena discutir o fato de que muitos influenciadores recebem patrocínio das marcas: no mínimo, ganham os produtos ou são pagos para fazer os vídeos. Entretanto, há influenciadores que utilizam vídeos nesse formato com a finalidade de compartilhar sua experiência de compra, sem a mediação da marca. Nesses casos, não é incomum encontrar vídeos que tecem críticas negativas a algum produto, em comparação com outros. Vale a pena compartilhar com os estudantes a polêmica que houve, alguns anos atrás, em torno do uso desse formato de vídeo por canais de *youtubers* mirins como estratégia de *marketing* de marcas de brinquedos e outros produtos para crianças e adolescentes, uma vez que há uma regulamentação que proíbe propagandas voltadas para esse público. A esse respeito, consulte o texto a seguir.
UNBOXING: crianças fora da caixa. **Criança e consumo**, [*s. l.*], [20--]. Disponível em: https://criancaeconsumo.org.br/noticias/unboxing-criancas-fora-da-caixa/. Acesso em: 13 out. 2024.
Para a mediação dessa discussão, você pode apoiar-se neste texto:
DOURADO, Bruna. *Unboxing*: descubra como usar essa estratégia para atrair mais clientes. **Recursos digitais**, [*s. l.*], 29 jul. 2024. Disponível em: https://resultadosdigitais.com.br/marketing/unboxing/. Acesso em: 13 out. 2024.

5. c. (EM13LP44) Espera-se que os estudantes concluam que o consumidor deve tentar separar o que são suas necessidades e seus desejos reais daqueles que são criados pelo *marketing*. Além disso, deve pensar no impacto que suas escolhas de consumo têm para ele mesmo e para o planeta. Afinal, elas podem levar a desperdícios e ao uso exagerado dos recursos, como será discutido no boxe **Diálogos**.

DIÁLOGOS Campanhas pelo consumo consciente (p. 241)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP44.

Este boxe, que propõe a análise de uma peça de campanha pelo consumo consciente, incorpora a macroárea temática **Meio ambiente**, principalmente o tema transversal da **Educação para o consumo**. A discussão também contribui para o alcance do **ODS 12** (Consumo e produção responsáveis).

Antes da observação da peça da campanha, certifique-se de que os estudantes sabem o que é a *Black Friday* – uma temporada de ofertas iniciada na última sexta-feira do mês de novembro de cada ano. Pergunte se costumam se interessar pelas ofertas da *Black Friday* e se já fizeram compras por impulso nesse período, motivados pelas promoções e/ou pelo *marketing* digital.

Sugestões de respostas (p. 241)

1. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP44) O objetivo é, durante a época da *Black Friday*, brecar o impulso do consumidor de comprar excessivamente.

2. a. (EM13LP14, EM13LP44) Espera-se que os estudantes identifiquem que a fotografia mostra duas crianças brincando com um *skate* ao ar livre, descalças, com uma linguagem corporal que demonstra estarem à vontade e felizes. A fotografia reforça a valorização de uma infância cheia de criatividade, liberdade e formas tradicionais de brincar.

2. b. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP44) Espera-se que os estudantes percebam que, em se tratando de uma ONG que defende um estilo de vida "desacelerado" e outra que combate os excessos na infância, é natural que tenham escolhido uma fotografia que valoriza uma infância simples e despreocupada. Além disso, o fato de uma das ONGs trabalhar com o público infantil denota que podem ter um cuidado especial em preservar a imagem das crianças, evitando expor seus rostos nas redes sociais. Professor, procure chamar a atenção dos estudantes para a necessidade de equipamentos de proteção nas brincadeiras com *skate*. Embora na fotografia eles não apareçam, provavelmente para reforçar a ideia de um brincar totalmente espontâneo e simples, eles são fundamentais.

3. a. Resposta pessoal.

3. b. Respostas pessoais.

Texto 2 – Notícia sobre a atuação do Conar (p. 242)

Busque mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar). Eles já ouviram falar nesse órgão e sabem como ele atua? Você pode pesquisar e trazer à sala de aula notícias sobre alguma questão publicitária do momento na qual o Conar esteja envolvido.

Procure levantar também os conhecimentos da turma sobre o Código de Defesa do Consumidor (CDC) e sobre os conceitos de publicidade enganosa e publicidade abusiva. Por fim, questione-os sobre o *greenwashing* – a chamada "maquiagem verde", que consiste em propagandear características de sustentabilidade de determinado produto, serviço ou marca sem que essas características sejam, de fato, comprováveis. Pergunte se estão familiarizados com esse termo e se acham que, em um caso de *greenwashing*, o Conar e o CDC poderiam ser acionados/utilizados para defender os direitos do consumidor.

Finalmente, explique que todas essas questões serão mobilizadas na leitura da notícia. Ela pode ser feita em sala de aula, com os estudantes reunindo-se novamente com os colegas com quem trabalharam na análise do artigo científico e discutindo as questões propostas.

Sugestões de respostas (p. 243)

1. a. De acordo com o presidente do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), esse aumento demonstra a credibilidade da entidade junto aos consumidores: eles a veem como um canal e um mecanismo importante que atua na defesa de direitos.

1. b. (EM13LP24) Espera-se que os estudantes reconheçam a organização como um canal de participação social, visto que aceita denúncias de qualquer cidadão. Uma vez que a denúncia de propaganda enganosa e abusiva pode ser feita, aceita e julgada, e isso pode acarretar punições para o anunciante, ela é, sim, uma forma de participação social. Professor, com a finalidade de dar acesso a mais essa forma de participação social, proponha aos estudantes que façam uma visita ao *site* para o reconhecimento dos serviços prestados ao cidadão. Nessa visita, eles poderão conhecer as regras e o procedimento para apresentar uma denúncia, ter acesso às denúncias apresentadas e aos processos julgados e em julgamento.

1. c. (EM13LP24) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes respondam que, para muitos consumidores, a imagem da empresa é importante, sim, na hora de tomar a decisão de compra. Se uma empresa for denunciada, por exemplo, por utilizar mão de obra escravizada, discriminar determinadas parcelas da sociedade ou empregar modos de produção ambientalmente irresponsáveis, é possível que boa parte dos consumidores deixe de comprar seus produtos e serviços ou que, pelo menos, considere esse fator na hora da compra.

2. (EM13LP24) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes mencionem movimentos de boicote a empresas, os quais normalmente são organizados de forma *on-line*. Outro exemplo são as avaliações negativas que o consumidor pode fazer da empresa nas redes sociais ou em mecanismos de busca. Em casos mais graves, o consumidor pode até deflagrar um movimento nas mídias sociais contra uma empresa.

3. (EM13LP26) Respostas pessoais. A princípio, com base nas informações do parecer do Conar, poderíamos classificar o anúncio nas duas categorias: abusiva, ao qualificar o produto como imbatível com base em uma característica que é comum às demais marcas; e enganosa, em relação à embalagem.

4. (EM13LP05) Respostas pessoais.

5. Como os algoritmos e *cookies*, comentados no **texto 1**, permitem direcionar a publicidade em um nível praticamente individual, a vigilância de cada consumidor sobre o comportamento dos anunciantes torna-se mais importante. Afinal, algumas mensagens publicitárias podem circular para um público bem restrito, e, caso apresentem irregularidades, sua denúncia dependerá da ação desse público.

6. Respostas pessoais. Durante a discussão, retome a conversa que tiveram no capítulo anterior sobre a importância de conhecermos as leis e os códigos normativos que definem direitos e deveres e normatizam regras de conduta nas diferentes esferas sociais. Conhecer o **Guia de Publicidade por Influenciadores Digitais** possibilita adquirir um olhar mais consciente e crítico sobre a atuação dos influenciadores. Sobre a atuação dos estudantes como consumidores, é possível destacar a importância do espaço reservado à sua participação nas redes sociais, como comentadores: conhecer as "regras do jogo" possibilita uma participação mais qualificada nesses espaços, no papel de comentador. Chame a atenção deles para o dado apresentado pelo então presidente do Conar sobre a redução percentual no total de casos julgados como publicidade deficiente, como consequência do lançamento do **Guia** e da atuação dos consumidores nas denúncias ao órgão: entre 2021 e 2022, caiu de 16% para 12% o número de casos. Incentive-os a conhecer o **Guia**: GUIA de Publicidade por Influenciadores Digitais. **Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária** (**Conar**), São Paulo, 2021. Disponível em: http://conar.org.br/pdf/CONAR_Guia-de-Publicidade-Influenciadores_2021-03-11.pdf . Acesso em: 13 out. 2024.

Aprendendo com autonomia: Investigando estratégias do *marketing* digital (p. 244)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP32, EM13LP35, EM13LP44.

Promova uma conversa inicial perguntando à turma se conhece alguma campanha publicitária que tenha recorrido a *webséries*. Caso avalie pertinente aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre as novas estratégias de *marketing* para engajamento do público, você pode sugerir que assistam à série a seguir.

CRIATIVIDADE: comerciais e seus *moods*. **Meio e Mensagem**, [*s. l.*], [c.2022]. Vídeo (ca. 6 min). Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/videos/criatividade-comerciais-e-seus-moods. Acesso em: 13 out. 2024.

Sugira que assistam, especialmente, ao episódio 2 ("Histórias reais na publicidade"), que cita a *websérie* e dá destaque a outro formato, o (mini)documentário, enfatizando aspectos éticos do processo de criação desse tipo de campanha.

Como atividade preparatória para a análise de um caso, você poderá promover uma atividade mediada no coletivo, com a finalidade de conhecerem um caso de sucesso (*case*) de uma campanha publicitária que tenha reconhecimento do público. Para tanto, você pode utilizar o exemplo apresentado no boxe **#Para curtir** (campanha do Ministério da Saúde pela vacinação contra o HPV) ou outra à sua escolha. Ao analisar os resultados apresentados, chame a atenção para as métricas digitais utilizadas pelas agências para considerar as campanhas casos de sucesso.

Investigação e análise de *webséries* na publicidade (p. 245)

Durante a realização da investigação, organize uma lista coletiva para que os grupos possam anotar a campanha escolhida. Ela deverá ficar visível e ser de fácil acesso para a turma. Caso os estudantes tenham dificuldade de encontrar campanhas com *webséries* diferentes, oriente-os a selecionar episódios variados de uma mesma campanha. Eles podem se organizar para que os grupos selecionem episódios utilizando critérios diferentes: por exemplo, o mais e o menos visualizado; o mais e o menos comentado.

Apresentação e discussão dos resultados da investigação (p. 246)

Para esse momento, oriente os grupos a prepararem uma apresentação que sintetize esquematicamente a análise que fizeram. É importante garantir que a turma possa acessar o episódio da *websérie* escolhido pelos grupos.

Espera-se que os estudantes possam apontar algumas aprendizagens possibilitadas por essa investigação: o uso de diferentes linguagens na composição de peças de uma campanha publicitária que circula em ambiente digital – que pode ser mais apelativa ao público –, o alto alcance desse tipo de campanha e a possibilidade de "medir" sua eficácia por meio de métricas digitais, resultando em rico material sobre o que pode envolver mais ou menos o público.

CONEXÕES Consumo de moda e uso da água (p. 247)

Habilidades trabalhadas na seção **Conexões**: EM13LP12, EM13LP14, EM13LP44.

Essa seção pode ser conduzida pelo professor de Língua Portuguesa sozinho ou em aulas compartilhadas com um ou mais professores da área de Ciências da Natureza. O objetivo das atividades é ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os impactos ambientais da produção de roupas, tanto no âmbito nacional como no global. Além disso, busca-se levá-los a adotar uma atitude crítica e propositiva diante desse problema, ao solicitar que proponham ações para cada uma das etapas do ciclo de produção e consumo de roupas, a fim de torná-lo mais sustentável e socialmente responsável.

Para alcançar esses objetivos de aprendizagem, os estudantes primeiro leem dois textos (um fragmento de reportagem e um infográfico) que apresentam dados sobre os impactos ambientais da produção de roupas, principalmente sobre o consumo de água. Em seguida, reunidos em pequenos grupos, eles refletem sobre seus próprios hábitos de consumo de roupas e realizam uma pesquisa para propor medidas capazes de tornar cada etapa do ciclo produtivo mais sustentável. Essa pesquisa é direcionada para três fontes de consulta, às quais o(s) professor(es) responsável(is) pela condução da seção poderá(ão) acrescentar outras opções.

Antes do início da sequência didática, sugerimos que você leia a reportagem a seguir.

DIA Mundial da Água – Pegada Hídrica. **Associação Baiana dos Produtores de Algodão** (**Abapa**), Barreiras, BA, 21 mar. 2020. Disponível em: https://abapa.com.br/mais-noticias/dia-mundial-da-agua-pegada-hidrica/. Acesso em: 13 out. 2024.

Nessa reportagem, explica-se que os dados do infográfico foram obtidos por meio de um estudo realizado entre 2018 e 2019, que teve a participação da Associação Brasileira dos Produtores de Algodão (Abrapa) em uma parceria com organizações ambientais e uma indústria têxtil. No estudo, os pesquisadores concluíram que, do ponto de vista da irrigação, a produção de algodão no Brasil é sustentável, porque se beneficia do ciclo da chuva no Cerrado e, por isso, usa pouquíssima água de rios e reservas. Contudo, um ponto que ainda precisa – e muito – ser melhorado é a contaminação da água em diferentes etapas do processo produtivo. Durante o cultivo, a água é contaminada por fertilizantes e defensivos agrícolas. Depois, no processo de tecelagem (transformação do algodão em fio) e no de confecção e lavanderia (que inclui o corte e a costura da peça, bem como o beneficiamento, amaciamento e acabamentos), ocorre mais despejo de poluentes diversos na água, o que resulta em uma grande proporção da chamada pegada hídrica cinza (volume de água necessário para diluir poluentes).

Caso sejam conduzidas somente pelo professor de Língua Portuguesa, as atividades da seção ficarão mais concentradas nas estratégias de leitura de textos multissemióticos (no caso, o infográfico) e na seleção de informações para um fim discursivo específico (propor melhorias no ciclo de produção e consumo de roupas). Caso seja possível desenvolver um trabalho interdisciplinar com um ou mais professores da área de Ciências da Natureza, a abordagem será enriquecida com conhecimentos específicos dessa área. Veja sugestões para esse trabalho interdisciplinar mais adiante.

Sugestões de respostas (p. 248)

1. a. Respostas pessoais. Sugestão: Além do excessivo consumo de água, a *fast fashion* impacta o meio ambiente devido ao uso exagerado de matérias-primas e, é claro, à grande quantidade de lixo gerada depois que as roupas são descartadas. Ao lado dos prejuízos ambientais, o impacto social é uma relevante consequência negativa da *fast fashion*. Para baratear seus produtos, as empresas desse segmento não só utilizam matérias-primas de baixa qualidade, mas também mão de obra precarizada. Há relatos de trabalho infantil nas linhas de produção em alguns países ou de pessoas trabalhando em condições análogas à escravidão.

1. b. Respostas pessoais.

1. c. (EM13LP44) Respostas pessoais.

1. d. (EM13LP44) Respostas pessoais. Os influenciadores muitas vezes usam estratégias já mencionadas nesse capítulo, como o *unboxing*. O baixo preço das peças e a sensação de estar "na moda" são apelos normalmente usados nesse tipo de publicidade.

2. a. Sim, porque, na primeira etapa do processo produtivo, que vai do cultivo à colheita do algodão, a porcentagem de pegada azul é pequena (apenas 2%), enquanto a de pegada verde é grande (50%), demonstrando que a lavoura é irrigada quase que inteiramente apenas pela chuva.
Professor, talvez sua mediação seja necessária para que os estudantes façam a **leitura inferencial** dessa parte do infográfico. Apoie-os na compreensão de que somente a pegada verde e a pegada azul podem dizer respeito à irrigação, uma vez que a pegada cinza resulta sempre de processos que *contaminam* a água, e não daqueles que a consomem.

2. b. Sugestão: Podem ser feitas melhorias em todas as etapas que contaminam a água, gerando a pegada cinza – no plantio, na tecelagem e nas etapas de confecção e lavanderia.

3. a. Segue uma sugestão para a lista de medidas a serem tomadas em cada etapa do ciclo produtivo. As informações baseiam-se nos textos sugeridos para consulta.

1. **Criação da peça:** é preciso, desde o início, conceber a peça como um produto sustentável, considerando os materiais que serão usados, o processo produtivo e como o item será descartado. Em relação ao *design*, são preferíveis modelos básicos e atemporais, que ficarão menos sujeitos às oscilações da moda.
2. **Escolha dos tecidos e outros materiais:** deve-se dar preferência a fibras naturais, como algodão, linho e seda, principalmente os produzidos na modalidade orgânica (sem pesticidas e herbicidas). Existem, também, opções mais tecnológicas e sustentáveis, como o *poliéster reciclado*, feito a partir de garrafas PET recicladas; o *nylon reciclado*, feito a partir de redes de pesca recicladas; o *Tencel*, um tecido altamente biodegradável feito a partir de madeira de reflorestamento; e o *modal*, um tecido altamente durável produzido a partir de polpa de madeira certificada. Por fim, para a costura, em vez dos tradicionais fios de poliéster, pode-se optar por fios de material biodegradável.
3. **Modelagem / 4. Corte / 5. Montagem e produção das peças:** nessas etapas, o importante é diminuir ao máximo o desperdício de tecido. Para tanto, é possível adotar a abordagem *zero waste*, que, como explicado na terceira fonte de consulta sugerida, é "um método de modelagem, no qual o molde é projetado para não produzir resíduo [...] e, caso gere, o resíduo deve ser aproveitado na própria peça, de forma que componha algum detalhe que faça parte do projeto". Além disso, principalmente na etapa 5, é importante garantir que os trabalhadores envolvidos na montagem e na produção das peças tenham remuneração justa e condições de trabalho adequadas.
6. **Acabamentos: lavanderia, estamparia etc.:** nessa etapa, que geralmente produz uma grande pegada cinza (água contaminada), a indústria deve investir em corantes naturais e tecnologias mais modernas. Uma indústria brasileira, por exemplo, afirma que, na atualidade, consegue produzir uma calça *jeans* usando somente um copo d'água, graças a técnicas inovadoras de lavanderia. Saiba mais em: https://grupomalwee.com.br/nossas-iniciativas/uso-eficiente-da-agua-2/ (acesso em: 13 out. 2024).
7. **Acabamentos: etiquetas, embalagens etc.:** nessa etapa, deve-se dar preferência a embalagens e etiquetas minimalistas, feitas com produtos recicláveis ou biodegradáveis.
8. **Vendas (consumo):** nessa etapa, tanto o fabricante quanto o consumidor têm a sua responsabilidade. Deve-se dar preferência à comercialização local, evitando que os produtos sejam transportados por longas distâncias. O consumidor, por sua vez, deve agir com critério, evitando compras por impulso e dando preferência às peças mais duráveis.
9. **Descarte ou reúso:** nesse ponto, todos os cuidados tomados durante o ciclo produtivo rendem resultados. As peças, concebidas desde o início para durarem mais, serão usadas por muito tempo e, mesmo se forem descartadas, não causarão tanto dano ambiental se tiverem sido feitas com fibras e corantes naturais. Além disso, poderão ser reutilizadas caso sejam destinadas a brechós, a doações ou ao *upcycling* (técnica que dá novos usos a roupas e tecidos que seriam descartados).

4. a. Respostas pessoais.

4. b. Respostas pessoais.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivo: apoiar os estudantes na análise das transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável e o uso consciente dos recursos naturais, desenvolvendo, assim, a competência específica de Ciências da Natureza 1 (principalmente a habilidade EM13CNT101), em uma ou mais aulas compartilhadas com um professor dessa área.

Desenvolvimento: o professor da área de Ciências da Natureza poderá acompanhar a leitura e a discussão dos textos, aportando conhecimentos e aprofundando a análise dos estudantes. Com os objetos de conhecimento próprios desse componente, poderão ser discutidos, por exemplo:

- as causas e consequências do descarte incorreto de efluentes provenientes da indústria têxtil (de preferência com viés regional ou local), relacionando-as às propriedades dos poluentes;
- a composição dos diferentes tecidos e materiais que compõem as peças de roupa, com consideração de seus impactos ambientais e proposta de opções mais sustentáveis.

Avaliação: na composição dos fluxogramas de melhorias no processo produtivo (atividade 3), tanto o professor de Língua Portuguesa quanto o da área de Ciências da Natureza avaliam se os estudantes foram capazes de selecionar informações pertinentes das fontes de consulta e organizá-las de modo coerente no fluxograma.

Gramática e expressividade: A linguagem dos textos normativos (p. 250)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP24, EM13LP26, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Antes que os estudantes leiam os textos, ajude-os a recordar que o artigo 225 da Constituição Federal é um dos três artigos (os outros são os artigos 5º e 170) que a campanha "A lei mais urgente do mundo", estudada no capítulo anterior, pretende alterar. Pela PEC proposta (PEC nº 37/2021), o §1º desse artigo 225 ganhará um novo inciso, com a seguinte redação: "VIII – adotar ações de mitigação às mudanças climáticas, e adaptação aos seus efeitos adversos".

Ajude-os também a recordar que conheceram o conceito de ementa ao examinar a ficha de tramitação da PEC nº 37/2021, na primeira estação de aprendizagem da seção **Aprendendo com autonomia** do capítulo 7. Se necessário, explique a eles que, uma vez que um projeto legislativo é aprovado, sua ementa passa a ser a ementa da lei (ou da PEC, ou da MP etc.).

Sugestões de respostas (p. 253)

1. (EM13LP01, EM13LP26) No primeiro caso, o enunciador é a Assembleia Nacional Constituinte. Comente que se trata de um órgão comissionado que tem caráter temporário e é formado por membros do Congresso Nacional (bicameral: deputados federais e senadores) com o objetivo de elaborar/atualizar as leis magnas do país. Portanto, o enunciador é o poder legislativo federal. Destaque que a última Assembleia Constituinte formada foi a de 1987, que promulgou a nossa atual Constituição Federal, de 1988. Professor, oriente-os a saber mais a respeito desse assunto consultando o texto: O QUE é uma Assembleia Constituinte? **Politize**, [*s. l.*], 16 jan. 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/assembleia-constituinte/ (acesso em: 13 out. 2024). No segundo caso, o Estatuto da Juventude tem como enunciador a então presidenta do Brasil, responsável por aprovar o que foi decretado pelo Congresso Nacional. Nesse caso, trata-se do poder legislativo federal em conjunto com o poder executivo.

2. (EM13LP26) De acordo com sua ementa, o Estatuto da Juventude define os direitos dos jovens e apresenta os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Professor, esclareça que o Sinajuve consiste na articulação e na organização da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e da sociedade civil para a promoção de políticas públicas das juventudes. Ou seja, no que se refere à responsabilidade sobre as juventudes, o Estatuto dispõe sobre as obrigações não só do poder público, mas também da sociedade civil em relação às juventudes.

3. (EM13LP26) Enquanto o trecho da Constituição Federal tem como foco abordar os direitos e os deveres individuais e coletivos dos cidadãos em geral e os deveres do Estado com relação à preservação do meio ambiente, a seção do Estatuto da Juventude trata dos direitos e deveres dos cidadãos na faixa entre 15 e 29 anos, com ênfase nas obrigações do Estado e da sociedade civil para com a educação ambiental e a inserção participativa dos jovens em programas e projetos e na elaboração de políticas públicas para o meio ambiente.

4. a. (EM13LP07, EM13LP26) O direito é de todos e o verbo usado foi **ter** ("Todos têm o direito..."). O poder público e a coletividade são as partes que têm o dever de defender e preservar o meio ambiente. O verbo usado nesse caso foi **impor**. Professor, explique aos estudantes que o enunciador impõe ao/obriga o poder público e a coletividade a defender e a preservar o meio ambiente. Questione os estudantes sobre quem é, nesse caso, a coletividade, de modo que percebam que a todos cabe tanto o direito quanto o dever em relação ao meio ambiente. Ajude os estudantes a perceber que o uso do verbo **ter** no indicativo expressa uma certeza em relação ao que é declarado. Sobre esse valor de certeza se pode atribuir um valor deôntico em razão do conteúdo declarado: ter direito a algo implica necessariamente a obrigatoriedade de garanti-lo.

4. b. (EM13LP07, EM13LP26) Sim. Ajude os estudantes a perceber que o verbo **ter** também poderia ser utilizado para fazer referência ao dever do Estado e da coletividade. Sugestão de redação: Art. 225. "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, e o Poder Público e a coletividade têm o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.". Comente que os substantivos **direito** e **dever**, usados nesse artigo, estão sempre presentes em textos normativos, além de outros como **obrigatoriedade**, **garantia**, **necessidade**, **promoção** e **prol**.

5. No §1º do artigo 225 da Constituição Federal, o verbo **incumbir** sinaliza obrigatoriedade.

6. a. Quando, no artigo 34, é expresso o direito das juventudes à sustentabilidade e ao meio ambiente e o dever para com ambos, o verbo usado é **ter** (o direito e o dever; nesse último caso, o verbo está implícito/oculto). Nos demais artigos, parágrafos e incisos são expressos os deveres do Estado em relação ao direito dos jovens referidos no artigo 34. Verbos e locuções usados: O Estado **promoverá**; o Poder Público **deverá considerar**; A aplicação do disposto [...] **deve observar**.

6. b. O verbo **dever**.

6. c. (EM13LP07) Esse verbo expressa a obrigatoriedade do que é declarado.

7. (EM13LP07) O uso dos verbos nas formas do presente e do futuro do presente do indicativo indicam que o enunciador assume uma posição de certeza em relação à obrigatoriedade do que declara; a certeza sobre os direitos e os deveres.

8. (EM13LP07) Ao mudar o verbo auxiliar **dever** por **poder**, teríamos "o poder público poderá considerar", o que mudaria o sentido do que foi declarado – não seria mais uma obrigatoriedade do poder público: seria facultado a ele considerar ou não o que está declarado nos incisos.

9. (EM13LP24) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes considerem as campanhas de conscientização como as observadas no capítulo, bem como a criação de canais como o e-Cidadania, citado no capítulo anterior, que oferece material educativo para os professores (Oficina Legislativa) e um canal aberto para a proposição de ideias ("Ideia Legislativa"), entre outras possibilidades.

DIÁLOGOS Thiago de Mello e os "Estatutos do Homem" (p. 254)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Sugerimos que a leitura e as reflexões sobre o poema sejam feitas coletivamente. Faça a leitura em voz alta para os estudantes ou destine um tempo para que todos realizem uma leitura silenciosa do texto para conhecê-lo previamente e se preparem para fazer, eles próprios, a leitura em voz alta em sistema de rodízio, no qual cada um lê um trecho. Você pode estabelecer que cada estudante fique responsável por ler um dos artigos do poema.

Antes de procederem à leitura em voz alta, proponha que reflitam sobre o sentido da frase que aparece entre parênteses, abaixo do título – (Ato Institucional Permanente) – e a razão de seu uso pelo poeta. Caso eles não consigam ativar conhecimentos sobre esse tipo de norma jurídica, é importante contextualizar. Pelo ano em que o poema foi escrito (1964), deduz-se que o poeta se referia ao Ato Institucional nº 1, aquele que instituiu oficialmente o regime ditatorial. Para mais informações sobre o AI-1, consulte esta matéria da **Agência Brasil**:

EVARISTO, Beatriz. História Hoje: Ato Institucional número 1 – AI1. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-04/historia-hoje-ato-institucional-numero-1-ai1. Acesso em: 13 out. 2024.

Sugestões de respostas (p. 255)

1. (EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) O poeta apropria-se de referências do discurso jurídico, como a enumeração das estrofes como artigos de lei e a modalização deôntica, que imprime ao que é dito um caráter de obrigatoriedade, permissão e proibição próprio dos textos legais. Também no título há referência a um tipo de documento legal – Estatutos – e no "subtítulo", que aparece entre parênteses abaixo do título, uma remissão ao Ato Institucional nº 1(AI-1).

2. a. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) Sugestão: Conforme apontado na introdução à leitura, o poeta exercia um cargo político do qual se afastou logo que iniciou a ditadura civil-militar no Brasil. O poeta colocou em diálogo discursos de dois campos nos quais atuava: a criação do poema foi um ato político de protesto contra a instalação da ditadura civil-militar no Brasil pelo AI-1, que se configurou como um conjunto de normas que eliminaram direitos e instauraram a "legalidade" para atos de censura e perseguição. Adotar no poema as marcas do discurso da legalidade para se opor ao AI-1 foi uma forma de aproximar o campo literário do jurídico.

2. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) O poeta opõe seu Ato Institucional Permanente ao AI-1. O poema se constitui como um protesto contra a ditadura civil-militar ao defender a verdade e os direitos básicos como a liberdade, a justiça e a paz. Professor, peça aos estudantes que indiquem trechos em que essas defesas ficam evidentes, como nas estrofes dos Artigos 5, 6 e 7.

3. (EM13LP07) Destaque as locuções verbais formadas com o verbo auxiliar **ficar** + o particípio dos verbos **decretar**, **estabelecer**, **permitir** e **proibir** – *fica decretado(a)*, *fica estabelecido(a)*, *fica permitido(a)*, *fica proibido(a)* –; o verbo **decretar** (*decreta-se*) e o verbo auxiliar **ser** + o particípio do verbo **permitir** (*será permitido*).

4. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP49) O texto está organizado em estrofes (referidas como Artigos) com versos livres e brancos; há um trabalho criativo com a linguagem, com uso de recursos expressivos que produzem imagens poéticas, como pode ser observado em várias estrofes, como naquelas em que o poeta recorre à personificação – as terças-feiras mais cinzentas e os girassóis têm direitos, a palmeira, o vento e o ar confiam uns nos outros. Professor, ajude os estudantes a explorar o sentido metafórico (1) de as terças-feiras se converterem em manhãs de domingo, (2) de os girassóis se abrirem dentro da sombra e de as janelas permanecerem abertas para o verde onde cresce a esperança; as comparações, como em: "o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu" etc.

5. (EM13LP06, EM13LP46) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o eu lírico decreta a proibição do uso da palavra em prol de sua vivência: no lugar de falar sobre liberdade, deve-se vivê-la. Chame a atenção dos estudantes para a referência à eliminação da palavra **liberdade** "do pântano enganoso e das bocas". Pergunte a eles o sentido dessa metáfora: o que poderia ser considerado "pântano enganoso", no contexto da ditadura?

6. (EM13LP06, EM13LP46) Respostas pessoais. É possível que se considere que, se nada será obrigado nem proibido, conforme estabelece o Artigo 12, não faria sentido proibir algo mais adiante, no Artigo Final. Entretanto, se considerarmos que o conteúdo do que é defendido no poema como lei vai ao encontro da defesa da liberdade, da justiça, da igualdade e da paz, defender viver a liberdade no lugar de se falar sobre ela não se constitui uma contradição ao que foi dito anteriormente.

Leitura e reflexão II: *Political remix*: a crítica criativa (p. 256)





Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP24.

Uma das metas buscadas no **ODS 16** (Paz, justiça e instituições eficazes) é o cumprimento de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, considerando-se a ligação entre a demarcação de terras indígenas e a preservação ambiental, compreende-se que as discussões promovidas nesta seção fortalecem esse objetivo da agenda global. Além disso, elas evidenciam a importância do **ODS 13** (Ação contra a mudança global do clima).

Embora apresentemos *frames* do vídeo **Brasil do Cocar Remix** acompanhados do texto para viabilizar boa parte da análise proposta, é importante que os estudantes, se possível, tenham a experiência de assistir ao *remix* para análise adequada de todos os recursos que o compõem.

Sugerimos que você baixe com antecedência e, antes da discussão, exiba aos estudantes o vídeo indicado no boxe #**Para curtir**. Chame a atenção deles para as gravações justapostas dos discursos das líderes indígenas, às quais foram agregados recortes de imagens e outros textos, além de recursos sonoros, criando uma trilha musical de fundo (*samples* musicais de outros originais ou inéditos) que imprime melodia e ritmo ao texto verbal, de forma intencional, conferindo um efeito mais dinâmico ao conteúdo do vídeo.

Converse, ainda, com os estudantes sobre a colagem de imagens e o recorte dos discursos das duas lideranças, de modo que percebam que a articulação entre eles não é aleatória, mas sim visa produzir certos efeitos de sentidos. Retome o que discutiram sobre arte e a técnica da colagem digital na abertura da unidade 2.

Sugestões de respostas (p. 258)

1. (EM13LP01) As autoras do vídeo são Célia Xakriabá e Txai Suruí, duas lideranças indígenas em defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil. Pergunte aos estudantes se eles sabem que Célia Xakriabá foi eleita deputada federal nas eleições de 2022, pelo estado de Minas Gerais. Proponha que busquem informações sobre sua atuação em seu primeiro mandato. Também oriente-os a conhecer a atuação da ativista Txai Suruí, cujo povo é originário de Rondônia. Ela foi a primeira liderança indígena a discursar na abertura de uma Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima (COP) – no caso, na 26ª edição do evento, realizada em 2021 em Glasgow, na Escócia.

2. a. (EM13LP01, EM13LP14) As imagens dos contextos originais tiveram seus fundos recobertos por cores e grafismos, o que tornou esses contextos praticamente irreconhecíveis. Sobre elas, foram aplicados letreiros e fotografias extraídas de matérias jornalísticas sobre ativismo indígena. Professor, chame a atenção dos estudantes para o fato de as fotografias usadas para compor os fotogramas serem em branco e preto. Essa opção reforça a referência ao jornalismo (por remeter aos primórdios do jornal impresso) e, ao mesmo tempo, proporciona um bom contraste com as cores da imagem principal, que retrata a ativista indígena Txai Suruí.

2. b. Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente eles queriam tirar a atenção do contexto original em que essas lideranças indígenas apareceram e, ao mesmo tempo, retratar outros momentos importantes da luta por direitos indígenas.

3. a. O refrão é "Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar.".

3. b. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes compreendam que o "Brasil da coroa" é uma referência ao Brasil colonizado por Portugal (coroa = reinado) e o "Brasil do cocar" é o Brasil dos povos autóctones, originários das terras brasileiras, os povos indígenas. Ou seja, antes de sermos um Brasil colonial, já éramos um Brasil indígena.

4. Espera-se que os estudantes citem a seleção e o recorte de imagens/fotografias que foram usadas com o objetivo de complementar e agregar sentidos ao texto verbal; a composição da sequência das falas e das imagens, no exercício de justapô-las à letra e ao ritmo. Nesse processo, foi necessário recorrer a aplicativos de edição de imagens, de vídeo e de áudio.

5. a. (EM13LP02, EM13LP03) Espera-se que os estudantes percebam que há coerência entre um recorte e outro. O trecho do discurso da deputada reforça a resistência indígena, coloca seu povo no lugar de

direito, de povo originário ("Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar") e de quem pode salvar a terra, fazendo um apelo a todos para que se unam em torno de um Brasil "inteiro". Na sequência, o trecho recortado de Txai Suruí reitera o novo texto introduzido pelo *remix* em referência ao marco temporal ("Demarcação já! Marco temporal, não"), justificando o que sua aprovação representa para os povos indígenas e para a natureza: o genocídio para os primeiros e a destruição para a segunda. Em seguida, volta a colocar os povos indígenas como aqueles que têm o conhecimento ancestral e a tecnologia para salvá-la, reiterando a fala inicial de Célia Xakriabá.

5. b. (EM13LP05) (1) Na afirmação "Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar", há a defesa da ideia de que a tese do marco temporal não se aplica à demarcação datada de terras indígenas, já que os indígenas são os donos originários dessas terras, já estavam aqui antes de qualquer outro brasileiro; (2) quem está "segurando a floresta" são os povos indígenas; (3) aprovar o marco temporal significa derrubar a floresta e decretar o genocídio dos povos indígenas.

Produção: *Political remix* (p. 259)

De olho na BNCC

Ao se engajar na produção de um *political remix*, os estudantes poderão praticar o uso intencional de elementos sonoros e de imagens (estáticas e em movimento), bem como a elaboração de roteiros e o uso de tecnologias digitais de comunicação, desenvolvendo, portanto, as habilidades **EM13LP13**, **EM13LP14**, **EM13LP15**, **EM13LP17** e **EM13LP18**. Ao compartilhar esse *remix* em ambientes digitais para abordar criticamente certo tema ambiental e provocar a conscientização do público, eles desenvolverão também a habilidade **EM13LP43**.

Pelas temáticas sugeridas na produção do *political remix*, incorpora-se transversalmente ao currículo a macroárea temática **Meio ambiente**, no que diz respeito tanto à **Educação ambiental** quanto à **Educação para o consumo**. Também em razão dos temas trabalhados, a produção coloca em evidência os **ODS 12** (Consumo e produção responsáveis) e **13** (Ação contra a mudança global do clima).

Durante a formação de grupos, faça um levantamento dos estudantes que têm mais conhecimento do uso de aplicativos de edição de áudio, imagens e vídeo. Proponha a eles que sejam distribuídos entre os grupos de modo a garantir que cada grupo conte com pelo menos um deles. Caso não haja na turma muitos estudantes familiarizados com tais aplicativos, isso não é um impeditivo para a realização da atividade. Na internet há muitos tutoriais e indicações de aplicativos de edição gratuitos. Em último caso, aplicativos de apresentação de *slides* já são suficientes para realizar produções mais simples.

Após as definições em grupo, promova um momento para que compartilhem as escolhas de recortes feitas por eles e, caso haja grupos que tenham feito escolhas semelhantes, oriente-os a se comunicarem durante todo o processo de produção para garantir que, mesmo abordando o mesmo recorte, os roteiros dos *remixes* contemplem escolhas e percursos diferentes.

Converse com os estudantes sobre a polêmica em torno dos direitos autorais de *remixes*, uma vez que o gênero se constitui de recortes de produtos preexistentes. Uma saída é buscar imagens estáticas ou em movimento que estejam vinculadas à licença do tipo *creative commons*, que autoriza o uso do material ou da obra desde que o usuário siga algumas condições, tais como citar a autoria da obra e não utilizá-la comercialmente (não a monetizar). Caso o vídeo *remix* envolva o uso de canções ou músicas, uma opção é produzir paródias, com gravação do próprio grupo. Outra possibilidade é promover a experiência de os estudantes entrarem em contato com o autor da obra que pretendem usar e orientá-los a solicitar o direito de uso dela para fins escolares.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Como identificar fontes pouco confiáveis (p. 261)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP31.

Nessa seção, os estudantes vão analisar criticamente verbetes da Wikipédia – uma fonte de consulta bastante frequente em pesquisas escolares. O objetivo é evidenciar alguns critérios que ajudam a determinar a confiabilidade de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, os quais poderão ser aplicados a diferentes fontes de consulta.

Para a análise do estudante, selecionamos um verbete que representa um exemplo positivo, como uma fonte de consulta de qualidade, e outro que representa uma fonte pouco confiável. É importante que a turma identifique as fragilidades desse segundo verbete (imprecisões, indicação inadequada das referências, desvios da norma-padrão) para que, ao consultar autonomamente a própria Wikipédia ou outras fontes de consulta *on-line*, sejam capazes de avaliar a confiabilidade dos conteúdos encontrados.

Sugestões de respostas (p. 263)

1. a. (EM13LP04, EM13LP31) O verbete segue, sim, as orientações do Livro de Estilo. Há uma introdução, em que o tópico é brevemente definido e contextualizado. A introdução contém três parágrafos, portanto, está dentro do limite estabelecido de até quatro. Além disso, no primeiro parágrafo, o título ("Desenvolvimento sustentável") está em negrito, no início da primeira linha, e é definido logo na primeira frase, estando também de acordo com as normas.

1. b. (EM13LP01, EM13LP07) Isso ocorre porque o objetivo, na maioria dos verbetes, é oferecer uma definição do tópico logo na primeira frase, daí o uso do verbo **ser** no presente do indicativo, expressando certeza e valor de verdade.

2. a. (EM13LP31) Respostas pessoais. Sugestão: Sim, porque inicia com a história do conceito (aspecto que, na maioria das vezes, é o ponto de partida na explanação de determinado tópico) e em seguida aborda diferentes aspectos do desenvolvimento sustentável, incluindo seus três componentes (a sustentabilidade ambiental, a econômica e a sociopolítica). Algumas seções são divididas em subseções, o que possibilita ao leitor identificar mais claramente a hierarquia das informações.

2. b. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que as últimas três seções ("Ver também", "Referências" e "Ligações externas") não são específicas do desenvolvimento sustentável e podem aparecer em outros verbetes.

3. a. (EM13LP31) Ao clicar em cada um desses números, o leitor é direcionado para a seção "Referências" do verbete.

3. b. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que essas hiperligações são importantes porque permitem ao leitor identificar, com precisão, a referência ou fonte de cada uma das informações apresentadas.

4. No verbete "Desenvolvimento sustentável", a citação do Relatório Brundtland é visualmente diferenciada do restante do texto. Além disso, a fonte (o próprio relatório) aparece ao final e há um *hyperlink*, provavelmente direcionando o leitor para essa referência. Já no verbete "Resíduos sólidos", não há qualquer diferenciação visual entre o texto do verbete e a citação. Ademais, a fonte não aparece ao final da citação, e o *hyperlink* (sobre o qual falaremos mais especificamente na próxima questão) foi inserido *antes* da citação.

5. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que a hiperligação *não* é adequada, pois ela deveria direcionar o leitor para a lei citada. Professor, certifique-se de que os estudantes compreendem que, com base nas informações desse verbete, não é possível ao leitor identificar de qual lei foi extraída a citação (o artigo 9º e seu parágrafo 1º). A referenciação está, portanto, inadequada e incompleta.

6. a. O primeiro parágrafo explica que existe uma ordem de importância nas ações relativas à gestão dos resíduos, ordem essa que é definida na lei brasileira. O segundo e o terceiro parágrafos dedicam-se a transcrever trechos dessa lei (sem especificarem qual é ela). No *caput* do artigo 9º, lista-se a ordem de prioridade na gestão dos resíduos e, no § 1º, acrescenta-se que podem ser usadas tecnologias "visando à recuperação energética dos resíduos sólidos urbanos". Já no último parágrafo do fragmento transcrito, há uma explicação sobre o diagrama que ilustra a seção, o qual reproduz os princípios expostos na lei.

6. b. (EM13LP31) Respostas pessoais. Sugestão: Não, esses quatro parágrafos não formam um todo coeso, coerente. Em primeiro lugar porque, no primeiro parágrafo, não fica claro se essa ordem de prioridade é determinada exclusivamente na legislação brasileira ou se são padrões universais. Após a citação da lei, o verbete começa a referir-se à figura (que, aliás, não está "à esquerda", como dito no texto, e, sim, à direita), mas sem esclarecer se ela foi feita com base na lei. Não há um nexo lógico claro entre a citação e a continuação do texto.

7. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que o título "Ética" *não* é adequado para essa seção. O termo **ético** aparece apenas de passagem na última frase do fragmento transcrito ("[...] um modo de produção mais limpo e [...] mais **ético** com o meio"), sem que represente o cerne do verbete.

8. Resposta pessoal. Sugestões: Ordem de prioridades na gestão dos resíduos sólidos. Ordem hierárquica da política de resíduos sólidos.

9. (EM13LP08) A concordância do adjetivo **definido** no verbete não segue as regras da norma-padrão, pois ele se refere ao substantivo **ordem**, que é feminino. Portanto, a concordância adequada seria: "se chega a uma ordem de importância nas ações relativas a gestão dos resíduos, que é **definida** na lei brasileira:"

10. Respostas pessoais. Possibilidades: Falta o acento grave indicador de crase no trecho "ações relativas à gestão dos resíduos". Na última frase, falta uma vírgula antes do adjunto adverbial **dessa forma**: "[...]

são, nessa ordem, os processos prioritários para um modo de produção mais limpo e, dessa forma, mais ético com o meio". Professor, o objetivo dessa questão é levar os estudantes a observarem o texto com mais atenção e, se possível, reconhecerem algum dos desvios em relação à norma-padrão. Caso eles não cheguem às respostas pretendidas, aponte os problemas no texto e explique por que não estão de acordo com a norma-padrão.

11. (EM13LP31) Indicam que, no mínimo, o texto não foi redigido e revisado com o cuidado necessário. Esses desvios diminuem, portanto, a credibilidade da fonte de consulta.

12. (EM13LP31) As principais mudanças que poderiam ser feitas são: **a)** usar uma formatação adequada na citação da lei, diferenciando-a visualmente do restante do texto; **b)** indicar qual é a lei citada; **c)** trocar a hiperligação que leva ao *site* do Ministério do Meio Ambiente por uma que leve à lei; **d)** melhorar a redação dos parágrafos, tornando mais claro o nexo entre eles; **e)** indicar mais claramente se as informações referem-se apenas ao contexto brasileiro ou se têm enfoque global; **f)** revisar o texto com cuidado, resolvendo os problemas relativos à norma-padrão; **g)** trocar o título da seção por outro mais adequado.

Questões para discussão com a turma (p. 265)

1. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes reconheçam que a confiabilidade varia de verbete para verbete. Alguns são mais completos e seguem as diretrizes da comunidade de elaboradores, contendo formatação adequada, referências que cobrem todo o conteúdo e hiperligações que relacionam corretamente cada informação com sua referência. No entanto, existem verbetes que não seguem esses padrões. Nesse caso, no início do verbete são colocados avisos que indicam, ao leitor, a necessidade de consultá-lo com muito cuidado e, ao mesmo tempo, o convidam para aprimorá-lo.

2. Respostas pessoais.

3. Respostas pessoais.

4. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes concluam que praticamente todos os aspectos se aplicam também a outras fontes de consulta. Sempre é preciso observar se as informações são respaldadas por referências; se os textos são coesos e coerentes; se a hierarquia das informações faz sentido; se os títulos de cada parte são adequados; e, por fim, se as regras da norma-padrão são obedecidas. Todos esses aspectos indicam se há (ou não) cuidado e profissionalismo dos elaboradores em relação às informações expostas.

PRÁTICAS EM AÇÃO Reivindicando nossos direitos (p. 266)

De olho na BNCC

O projeto proposto nesta seção envolve a seleção de informações, dados e argumentos para uso referenciado em um texto e, portanto, promove a habilidade **EM13LP12**. Na discussão do tema ambiental focalizado e na redação do abaixo-assinado, com a devida exposição de argumentos, os estudantes desenvolverão, ainda, as habilidades **EM13LP05**, **EM13LP15**, **EM13LP25** e **EM13LP27**.

Nesse projeto, buscamos integrar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da unidade em uma prática que seja significativa para eles e que esteja alinhada com os temas contemporâneos transversais **Meio ambiente** (**Educação ambiental** e **Educação para o consumo**) e **Cidadania e civismo** (**Vida familiar e social** e **Educação em direitos humanos**).

Uma vez que praticamente todas as ações e produções textuais exigidas para a realização da campanha já foram exemplificadas em algum momento da unidade, é fundamental que os estudantes retomem as análises e discussões que fizeram nos dois capítulos que a compõem. Oriente-os a ler as instruções de todas as etapas para que se planejem e se organizem em grupos de acordo com seus interesses e suas afinidades.

Se achar conveniente, você pode convidar os professores da área de Ciências da Natureza a participar do projeto. A ajuda deles seria muito útil no mapeamento dos problemas ambientais e no levantamento de informações acerca deles.

Avalie a possibilidade de promover revisões coletivas tanto da produção do texto do abaixo-assinado (feita pelo Grupo 2) quanto das peças de divulgação do abaixo-assinado (feitas pelo Grupo 3) que comporão a campanha. Nesse caso, você poderá projetar as versões iniciais das produções e assumir o papel de mediador e negociador dos ajustes necessários para melhorar a qualidade dos textos, em função dos objetivos a serem alcançados.

Quanto às tarefas do Grupo 4, considere que as plataformas de abaixo-assinados *on-line* mais conhecidas são a Change e a Avaaz. Em alguns casos, a própria plataforma define a meta de assinaturas para

a campanha, conforme o tipo de problema abordado. De qualquer forma, essa opção pode ser alterada pelo próprio usuário. Oriente os estudantes a definir uma meta de assinaturas proporcional ao tamanho da comunidade escolar – que será o principal público-alvo da campanha.

Assim, se a escola tem, por exemplo, 200 estudantes, eles poderiam estabelecer como meta 100 assinaturas (para o atingimento da meta pode haver a contribuição de assinaturas de pessoas de fora da comunidade escolar, é claro).

Sugestão de atividade complementar

Sugerimos que você viabilize a escuta do *podcast* sugerido no boxe **#Para curtir** (página 268 do Livro do Estudante) por todos e promova uma discussão, partindo de questões como:

1. O que vocês acharam das experiências abordadas no *podcast*?
2. Em que medida essa experiência que vocês tiveram com a campanha nessa seção se aproxima das experiências relatadas pelos estudantes do Ensino Médio entrevistados no *podcast*?

Essa discussão possibilita avaliar a vivência do projeto realizado em comparação com outras experiências de jovens que se engajam em ações similares de participação política. Para ampliar a discussão sobre formas de participação social, aproveite para propor a leitura do texto: IOZZI, Luis Fernando. 28 formas de exercer a cidadania além do voto. **Politize**, [*s. l.*], 18 set. 2021. Disponível em: www.politize.com.br/cidadania-formas-de-exercer/ (acesso em: 13 out. 2024).

Autoavaliação (p. 268)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 221 do Livro do Estudante), e ajude-os a estabelecer relações entre os objetivos indicados lá e as perguntas de autoavaliação feitas nessa finalização.

Incentive-os a compartilhar com você e os colegas as percepções deles sobre o percurso de atividades e aprendizagens que vivenciaram. Traga também o seu olhar, destacando, de modo geral, as principais aprendizagens e o desenvolvimento do que você observou.

ISBN 978-85-16-14064-9