Thelma de Carvalho Guimarães

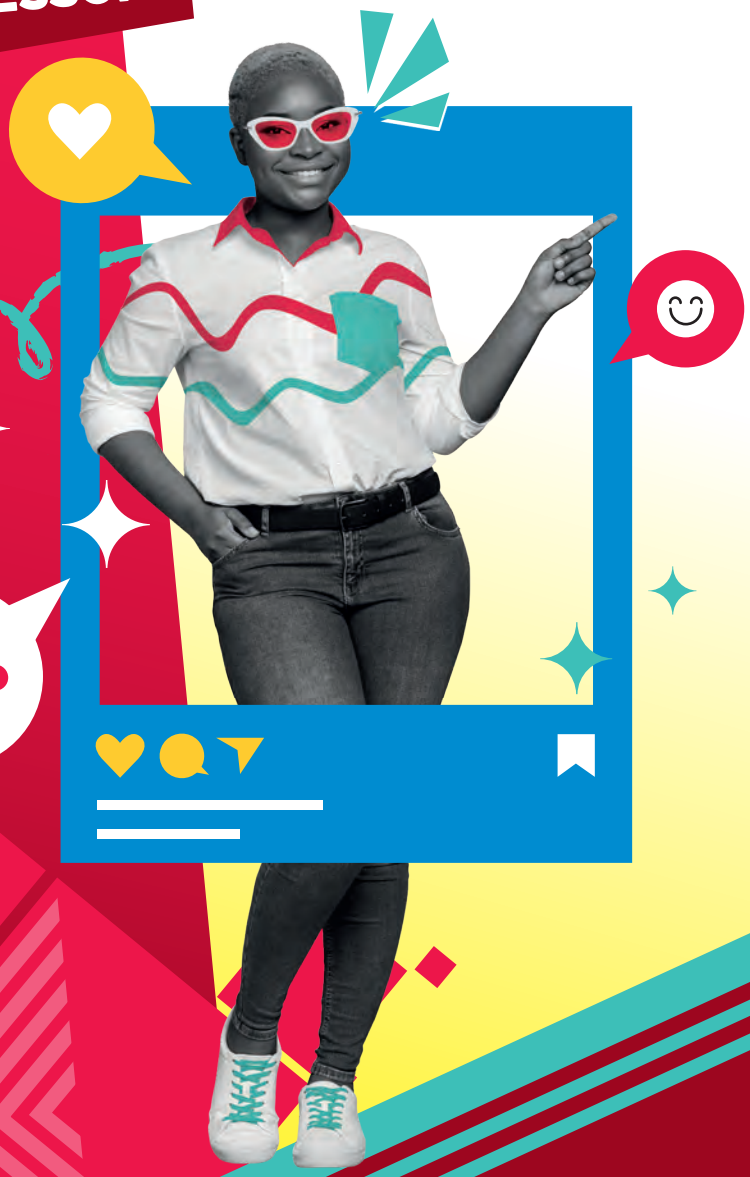
MODERNA EM AÇÃO

PORTUGUÊS

MANUAL DO PROFESSOR

VOLUME II

ENSINO MÉDIO
2º ANO



Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular:
Língua Portuguesa

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 II

ENSINO MÉDIO – 2º 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: Natalie Magarian, Caio Maringoli Marabesi, Lygia Roncel, Glaucia Amaral
Assessoria técnico-pedagógica: Shirley Goulart, Erika Coachman
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, Márcia Leme, Renato da Rocha, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Vera Rodrigues
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.

2º ano : ensino médio : volume II.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.

ISBN 978-85-16-14067-0 (aluno)
ISBN 978-85-16-14068-7 (professor)

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

24-227738 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 desenvolver seu senso estético. Lendo com autonomia, você ficará apto para aprender cada vez mais.

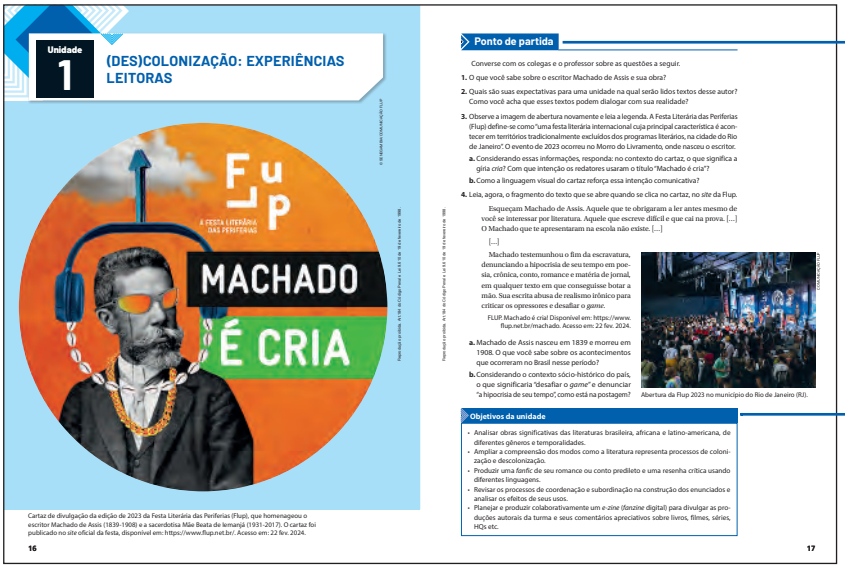
Esperamos que, ao terminar o estudo desta obra, você tenha construído aprendizagens que possam ajudá-lo a inserir-se no mercado de trabalho, a atuar de forma ética e responsável na sociedade e, em última instância, a realizar plenamente seu potencial.

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 1

(DES)COLONIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LEITORAS

Cartaz de divulgação da edição de 2023 da Festa Literária das Periferias (Flup), que homenageou o escritor Machado de Assis (1839-1908) e a sacerdotisa Mãe Beata de Iemanjá (1931-2017). O cartaz foi publicado no *site* oficial da festa, disponível em: https://www.flup.net.br/. Acesso em: 22 fev. 2024.

16

Ponto de partida

Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. O que você sabe sobre o escritor Machado de Assis e sua obra?
2. Quais são suas expectativas para uma unidade na qual serão lidos textos desse autor? Como você acha que esses textos podem dialogar com sua realidade?
3. Observe a imagem de abertura novamente e leia a legenda. A Festa Literária das Periferias (Flup) define-se como "uma festa literária internacional cuja principal característica é acontecer em territórios tradicionalmente excluídos dos programas literários, na cidade do Rio de Janeiro." O evento de 2023 ocorreu no Morro do Livramento, onde nasceu o escritor.
   a. Considerando essas informações, responda: no contexto do cartaz, o que significa a gíria *cria*? Com que intenção os redatores usaram o título "Machado é cria"?
   b. Como a linguagem visual do cartaz reforça essa intenção comunicativa?
4. Leia, agora, o fragmento do texto que se abre quando se clica no cartaz, no *site* da Flup.

> Esqueçam Machado de Assis. Aquele que te obrigaram a ler antes mesmo de você se interessar por literatura. Aquele que escreve difícil e que cai na prova. [...] O Machado que te apresentaram na escola não existe. [...]
>
> [...]
>
> Machado testemunhou o fim da escravatura, denunciando a hipocrisia de seu tempo em poesia, crônica, conto, romance e matéria de jornal, em qualquer texto em que conseguisse botar a mão. Sua escrita abusa de realismo irônico para criticar os opressores e desafiar o *game*.
>
> FLUP. Machado é cria! Disponível em: https://www.flup.net.br/machado. Acesso em: 22 fev. 2024.

   a. Machado de Assis nasceu em 1839 e morreu em 1908. O que você sabe sobre os acontecimentos que ocorreram no Brasil nesse período?
   b. Considerando o contexto sócio-histórico do país, o que significaria "desafiar o *game*" e denunciar "a hipocrisia de seu tempo", como está na postagem?

Abertura da Flup 2023 no município do Rio de Janeiro (RJ).

Objetivos da unidade

- Analisar obras significativas das literaturas brasileira, africana e latino-americana, de diferentes gêneros e temporalidades.
- Ampliar a compreensão dos modos como a literatura representa processos de colonização e descolonização.
- Produzir uma fanfic de seu romance ou conto predileto e uma resenha crítica usando diferentes linguagens.
- Revisar os processos de coordenação e subordinação na construção dos enunciados e analisar os efeitos de seus usos.
- Planejar e produzir colaborativamente um *e-zine* (*fanzine* digital) para divulgar as produções autorais da turma e seus comentários apreciativos sobre livros, filmes, séries, HQs etc.

17

Ponto de partida

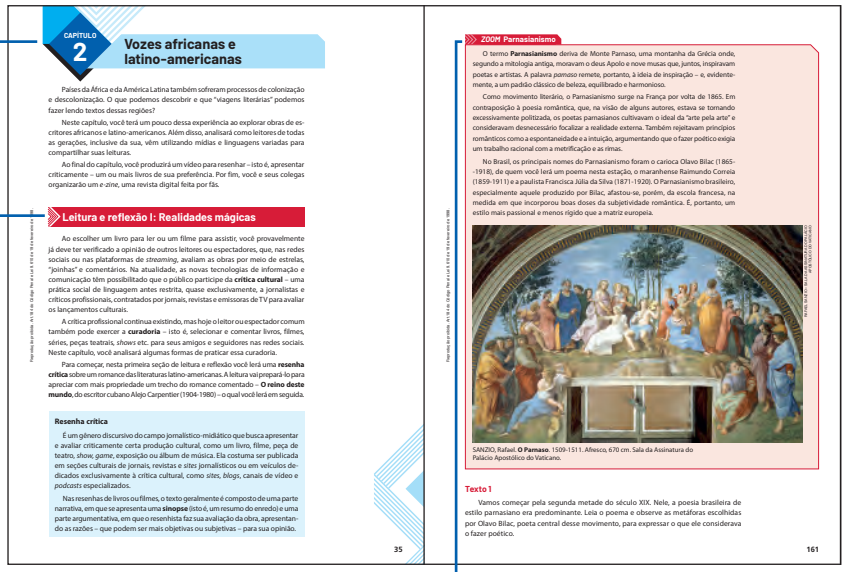
Esse boxe propõe um roteiro para vocês discutirem a imagem da abertura e a relacionarem com os conhecimentos que trazem do Ensino Fundamental e de suas próprias experiências de vida.

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 2

Vozes africanas e latino-americanas

Países da África e da América Latina também sofreram processos de colonização e descolonização. O que podemos descobrir e que "viagens literárias" podemos fazer lendo textos dessas regiões?

Neste capítulo, você terá um pouco dessa experiência ao explorar obras de escritores africanos e latino-americanos. Além disso, analisará como leitores de todas as gerações, inclusive da sua, vêm utilizando mídias e linguagens variadas para compartilhar suas leituras.

Ao final do capítulo, você produzirá um vídeo para resenhar – isto é, apresentar criticamente – um ou mais livros de sua preferência. Por fim, você e seus colegas organizarão um *e-zine*, uma revista digital feita por fãs.

Leitura e reflexão I: Realidades mágicas

Ao escolher um livro para ler ou um filme para assistir, você provavelmente já deve ter verificado a opinião de outros leitores ou espectadores, que, nas redes sociais ou nas plataformas de *streaming*, avaliam as obras por meio de estrelas, "joinhas" e comentários. Na atualidade, as novas tecnologias de informação e comunicação têm possibilitado que o público participe da **crítica cultural** – uma prática social de linguagem antes restrita, quase exclusivamente, a jornalistas e críticos profissionais, contratados por jornais, revistas e emissoras de TV para avaliar os lançamentos culturais.

A crítica profissional continua existindo, mas hoje o leitor ou espectador comum também pode exercer a **curadoria** – isto é, selecionar e comentar livros, filmes, séries, peças teatrais, *shows* etc. para seus amigos e seguidores nas redes sociais. Neste capítulo, você analisará algumas formas de praticar essa curadoria.

Para começar, nesta primeira seção de leitura e reflexão você lerá uma **resenha crítica** sobre um romance das literaturas latino-americanas. A leitura vai prepará-lo para apreciar com mais propriedade um trecho do romance comentado – **O reino deste mundo**, do escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980) – o qual você lerá em seguida.

Resenha crítica

É um gênero discursivo do campo jornalístico-midiático que busca apresentar e avaliar criticamente certa produção cultural, como um livro, filme, peça de teatro, *show*, *game*, exposição ou álbum de música. Ela costuma ser publicada em seções culturais de jornais, revistas e *sites* jornalísticos ou em veículos dedicados exclusivamente à crítica cultural, como *sites*, *blogs*, canais de vídeo e *podcasts* especializados.

Nas resenhas de livros ou filmes, o texto geralmente é composto de uma parte narrativa, em que se apresenta uma **sinopse** (isto é, um resumo do enredo) e uma parte argumentativa, em que o resenhista faz sua avaliação da obra, apresentando as razões – que podem ser mais objetivas ou subjetivas – para sua opinião.

35

ZOOM Parnasianismo

O termo **Parnasianismo** deriva de Monte Parnaso, uma montanha da Grécia onde, segundo a mitologia antiga, moravam o deus Apolo e nove musas que, juntos, inspiravam poetas e artistas. A palavra *parnaso* remete, portanto, à ideia de inspiração – e, evidentemente, a um padrão clássico de beleza, equilibrado e harmonioso.

Como movimento literário, o Parnasianismo surge na França por volta de 1865. Em contraposição à poesia romântica, que, na visão de alguns autores, estava se tornando excessivamente politizada, os poetas parnasianos cultivavam o ideal da "arte pela arte" e consideravam desnecessário focalizar a realidade externa. Também rejeitavam princípios românticos como a espontaneidade e a intuição, argumentando que o fazer poético exigia um trabalho racional com a metrificação e as rimas.

No Brasil, os principais nomes do Parnasianismo foram o carioca Olavo Bilac (1865-1918), de quem você lerá um poema nesta estação, o maranhense Raimundo Correia (1859-1911) e a paulista Francisca Júlia da Silva (1871-1920). O Parnasianismo brasileiro, especialmente aquele produzido por Bilac, afastou-se, porém, da escola francesa, na medida em que incorporou boas doses da subjetividade romântica. É, portanto, um estilo mais passional e menos rígido que a matriz europeia.

SANZIO, Rafael. **O Parnaso**. 1509-1511. Afresco, 670 cm. Sala da Assinatura do Palácio Apostólico do Vaticano.

Texto 1

Vamos começar pela segunda metade do século XIX. Nele, a poesia brasileira de estilo parnasiano era predominante. Leia o poema e observe as metáforas escolhidas por Olavo Bilac, poeta central desse movimento, para expressar o que ele considerava o fazer poético.

161

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

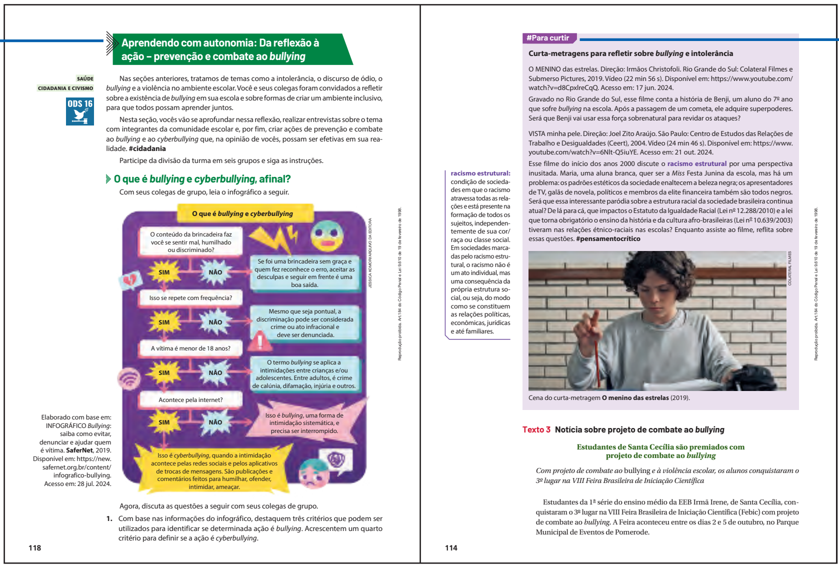
Nessa seção, você encontrará textos de diferentes gêneros, contextualizados e acompanhados de atividades. A leitura desses textos – que também podem ser multissemióticos – vai ajudá-lo a construir conhecimentos para atingir os objetivos da unidade.

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.



Aprendendo com autonomia: Da reflexão à ação – prevenção e combate ao *bullying*

SAÚDE
CIDADANIA E CIVISMO
ODS 16

Nas seções anteriores, tratamos de temas como a intolerância, o discurso de ódio, o *bullying* e a violência no ambiente escolar. Você e seus colegas foram convidados a refletir sobre a existência de *bullying* em sua escola e sobre formas de criar um ambiente inclusivo, para que todos possam aprender juntos.

Nesta seção, vocês vão se aprofundar nessa reflexão, realizar entrevistas sobre o tema com integrantes da comunidade escolar e, por fim, criar ações de prevenção e combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* que, na opinião de vocês, possam ser efetivas em sua realidade. **#cidadania**

Participe da divisão da turma em seis grupos e siga as instruções.

O que é *bullying* e *cyberbullying*, afinal?

Com seus colegas de grupo, leia o infográfico a seguir.

Elaborado com base em: INFOGRÁFICO *Bullying*: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima. **SaferNet**, 2019. Disponível em: https://new.safernet.org.br/content/infografico-bullying. Acesso em: 28 jul. 2024.

Agora, discuta as questões a seguir com seus colegas de grupo.

1. Com base nas informações do infográfico, destaquem três critérios que podem ser utilizados para identificar se determinada ação é *bullying*. Acrescentem um quarto critério para definir se a ação é *cyberbullying*.

118

#Para curtir

Curta-metragens para refletir sobre *bullying* e intolerância

O MENINO das estrelas. Direção: Irmãos Christofoli. Rio Grande do Sul: Colateral Filmes e Submerso Pictures, 2019. Vídeo (22 min 56 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d8CpxlreCqQ. Acesso em: 17 jun. 2024.

Gravado no Rio Grande do Sul, esse filme conta a história de Benji, um aluno do 7º ano que sofre *bullying* na escola. Após a passagem de um cometa, ele adquire superpoderes. Será que Benji vai usar essa força sobrenatural para revidar os ataques?

VISTA minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2004. Vídeo (24 min 46 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Nlt-Q5iuYE. Acesso em: 21 out. 2024.

Esse filme do início dos anos 2000 discute o **racismo estrutural** por uma perspectiva inusitada. Maria, uma aluna branca, quer ser a *Miss* Festa Junina da escola, mas há um problema: os padrões estéticos da sociedade enaltecem a beleza negra; os apresentadores de TV, galãs de novela, políticos e membros da elite financeira também são todos negros. Será que essa interessante paródia sobre a estrutura racial da sociedade brasileira continua atual? De lá para cá, que impactos o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a lei que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras (Lei nº 10.639/2003) tiveram nas relações étnico-raciais nas escolas? Enquanto assiste ao filme, reflita sobre essas questões. **#pensamentocrítico**

Cena do curta-metragem **O menino das estrelas** (2019).

racismo estrutural: condição de sociedades em que o racismo atravessa todas as relações e está presente na formação de todos os sujeitos, independentemente de sua cor/raça ou classe social. Em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, o racismo não é um ato individual, mas uma consequência da própria estrutura social, ou seja, do modo como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

Texto 3 **Notícia sobre projeto de combate ao *bullying***

Estudantes de Santa Cecília são premiados com projeto de combate ao *bullying*

Com projeto de combate ao bullying *e à violência escolar, os alunos conquistaram o 3º lugar na VIII Feira Brasileira de Iniciação Científica*

Estudantes da 1ª série do ensino médio da EEB Irmã Irene, de Santa Cecília, conquistaram o 3º lugar na VIII Feira Brasileira de Iniciação Científica (Febic) com projeto de combate ao *bullying*. A Feira aconteceu entre os dias 2 e 5 de outubro, no Parque Municipal de Eventos de Pomerode.

114

#PARA CURTIR

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

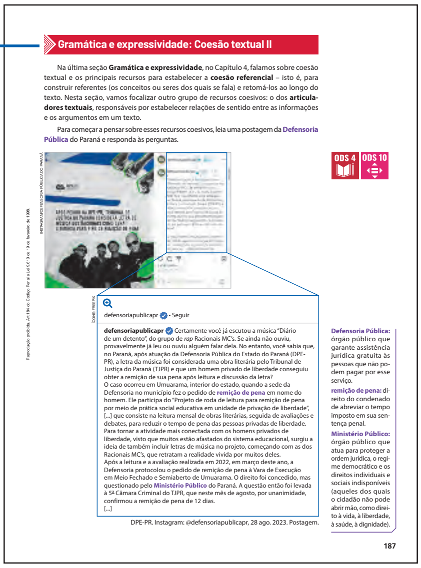
Práticas em ação

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: Coesão textual II

Na última seção **Gramática e expressividade**, no Capítulo 4, falamos sobre coesão textual e os principais recursos para estabelecer a **coesão referencial** – isto é, para construir referentes (os conceitos ou seres dos quais se fala) e retomá-los ao longo do texto. Nesta seção, vamos focalizar outro grupo de recursos coesivos: o dos **articuladores textuais**, responsáveis por estabelecer relações de sentido entre as informações e os argumentos em um texto.

Para começar a pensar sobre esses recursos coesivos, leia uma postagem da **Defensoria Pública** do Paraná e responda às perguntas.

ODS 4 ODS 10

defensoriapublicapr • Seguir

defensoriapublicapr Certamente você já escutou a música "Diário de um detento", do grupo de *rap* Racionais MC's. Se ainda não ouviu, provavelmente já leu ou ouviu alguém falar dela. No entanto, você sabia que, no Paraná, após atuação da Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR), a letra da música foi considerada uma obra literária pelo Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) e que um homem privado de liberdade conseguiu obter a remição de sua pena após leitura e discussão da letra?
O caso ocorreu em Umuarama, interior do estado, quando a sede da Defensoria no município fez o pedido de **remição de pena** em nome do homem. Ele participa do "Projeto de roda de leitura para remição de pena por meio de prática social educativa em unidade de privação de liberdade", [...] que consiste na leitura mensal de obras literárias, seguida de avaliações e debates, para reduzir o tempo de pena das pessoas privadas de liberdade.
Para tornar a atividade mais conectada com os homens privados de liberdade, visto que muitos estão afastados do sistema educacional, surgiu a ideia de também incluir letras de música no projeto, começando com as dos Racionais MC's, que retratam a realidade vivida por muitos deles.
Após a leitura e a avaliação realizada em 2022, em março deste ano, a Defensoria protocolou o pedido de remição de pena à Vara de Execução em Meio Fechado e Semiaberto de Umuarama. O direito foi concedido, mas questionado pelo **Ministério Público** do Paraná. A questão então foi levada à 5ª Câmara Criminal do TJPR, que neste mês de agosto, por unanimidade, confirmou a remição de pena de 12 dias.
[...]

DPE-PR. Instagram: @defensoriapublicapr, 28 ago. 2023. Postagem.

Defensoria Pública: órgão público que garante assistência jurídica gratuita às pessoas que não podem pagar por esse serviço.

remição de pena: direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal.

Ministério Público: órgão público que atua para proteger a ordem jurídica, o regime democrático e os direitos individuais e sociais indisponíveis (aqueles dos quais o cidadão não pode abrir mão, como direito à vida, à liberdade, à saúde, à dignidade).

187

PRÁTICAS EM AÇÃO *E-zines* da turma

Você já ouviu falar em *fanzine*? Essa palavra é uma fusão do inglês *fan* (fã) + *magazine* (revista) e designa, literalmente, uma revista feita por fãs.

Os ***fanzines*** surgiram nos Estados Unidos na década de 1930 com fãs de ficção científica que criavam seus próprios contos e histórias em quadrinhos desse gênero para compartilhar com outros aficionados. Os criadores dos *zines*, como ficaram conhecidos, também informavam os leitores sobre os lançamentos da área, com avaliações e resenhas críticas.

Os *fanzines* chegaram a muitos países e, durante todo o século XX, continuaram como uma importante forma de expressão e comunicação para fãs de música, cinema, literatura etc. Com o avanço da tecnologia, surgiram os ***e-zines*** – *fanzines* em formato eletrônico. E é justamente esse tipo de publicação que você e seus colegas produzirão nesta seção.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: *Fanzines*

PROJETO: ***E-zines* da turma**

Organizem a turma em grupos de seis a oito integrantes. Cada grupo produzirá um *e-zine* de acordo com as instruções das Etapas I e II. Depois, todos os grupos deverão participar da divulgação dos *e-zines* (Etapa III) e da avaliação do projeto (Etapa IV).

ETAPA I **Planejamento do *e-zine* do grupo**

1. Retomem as *fanfics* que vocês produziram no Capítulo 1 e os *vlogs* literários deste capítulo.
2. Discutam quais desses materiais seria interessante incluir no *e-zine* do grupo. Para tomar suas decisões, considerem os aspectos a seguir.
   a. Procurem selecionar as produções de forma que cada integrante do grupo tenha pelo menos uma de suas criações contemplada. No caso das *fanfics*, levem em conta também a votação dos colegas realizada anteriormente.
   b. Apesar de ter sido feito em outra mídia, com outras linguagens, o *vlog* literário também pode ser incluído no *e-zine*, visto que esse tipo de publicação tradicionalmente oferece uma curadoria de obras artísticas e literárias aos leitores. Há duas formas de incorporar os *vlogs*: vocês podem adaptá-los para a língua escrita, transcrevendo e editando os roteiros (saiba mais no boxe "Edição das transcrições", na página 71); ou vocês podem incluir *QR Codes* (códigos de barra bidimensionais) que direcionem o leitor para onde estão hospedadas suas produções.
   c. Avaliem, ainda, a possibilidade de combinar texto escrito e mídia externa – por exemplo, vocês redigem um texto com uma breve avaliação do livro resenhado no *vlog* e incluem o *QR Code* para o caso de o leitor querer ver o vídeo completo. Essa combinação de texto com *QR Codes* permite direcionar o leitor para vários conteúdos externos, como músicas, *trailers* de filmes etc. Observem ao lado como os autores do *e-zine* Cinema político combinam um comentário crítico sobre o filme **Wall-e** a um *QR Code* no qual o leitor pode acessar um *trailer* da obra.

Recorte de página do *e-zine* Cinema político, criado por um grupo de estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos em 2022.

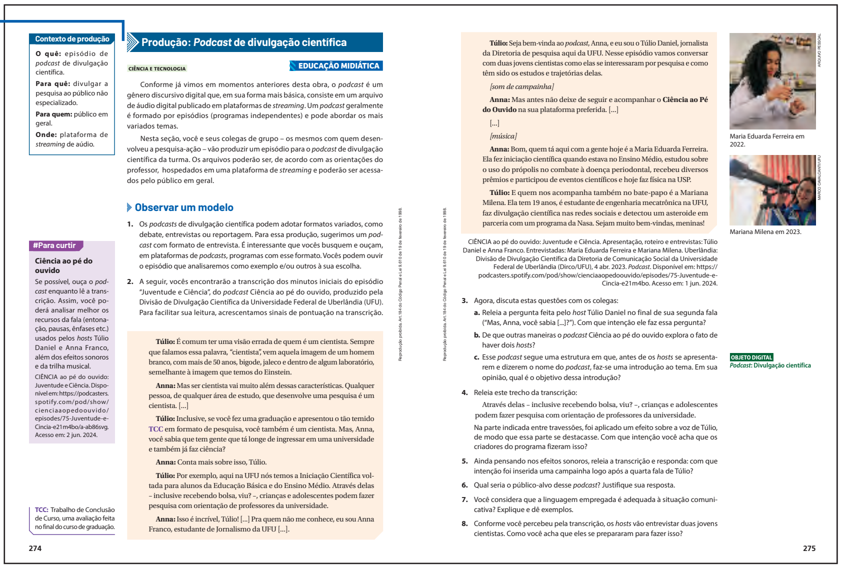
69

Gramática e expressividade

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

Produção

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



Contexto de produção

O quê: episódio de *podcast* de divulgação científica.
Para quê: divulgar a pesquisa ao público não especializado.
Para quem: público em geral.
Onde: plataforma de *streaming* de áudio.

Produção: *Podcast* de divulgação científica

CIÊNCIA E TECNOLOGIA
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Conforme já vimos em momentos anteriores desta obra, o *podcast* é um gênero discursivo digital que, em sua forma mais básica, consiste em um arquivo de áudio digital publicado em plataformas de *streaming*. Um *podcast* geralmente é formado por episódios (programas independentes) e pode abordar os mais variados temas.

Nesta seção, você e seus colegas de grupo – os mesmos com quem desenvolveu a pesquisa-ação – vão produzir um episódio para o *podcast* de divulgação científica da turma. Os arquivos poderão ser, de acordo com as orientações do professor, hospedados em uma plataforma de *streaming* e poderão ser acessados pelo público em geral.

Observar um modelo

1. Os *podcasts* de divulgação científica podem adotar formatos variados, como debate, entrevistas ou reportagem. Para essa produção, sugerimos um *podcast* com formato de entrevista. É interessante que vocês busquem e ouçam, em plataformas de *podcasts*, programas com esse formato. Vocês podem ouvir o episódio que analisaremos como exemplo e/ou outros à sua escolha.
2. A seguir, vocês encontrarão a transcrição dos minutos iniciais do episódio "Juventude e Ciência", do *podcast* Ciência ao pé do ouvido, produzido pela Divisão de Divulgação Científica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para facilitar sua leitura, acrescentamos sinais de pontuação na transcrição.

#Para curtir

Ciência ao pé do ouvido

Se possível, ouça o *podcast* enquanto lê a transcrição. Assim, você poderá analisar melhor os recursos da fala (entonação, pausas, ênfases etc.) usados pelos *hosts* Túlio Daniel e Anna Franco, além dos efeitos sonoros e da trilha musical.

CIÊNCIA ao pé do ouvido: Juventude e Ciência. Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/cienciaaopedoouvido/episodes/75-Juventude-e-Cincia-e21m4bo/a-ab86svg. Acesso em: 2 jun. 2024.

Túlio: É comum ter uma visão errada de quem é um cientista. Sempre que falamos essa palavra, "cientista", vem aquela imagem de um homem branco, com mais de 50 anos, bigode, jaleco e dentro de algum laboratório, semelhante à imagem que temos do Einstein.

Anna: Mas ser cientista vai muito além dessas características. Qualquer pessoa, de qualquer área de estudo, que desenvolve uma pesquisa é um cientista. [...]

Túlio: Inclusive, se você fez uma graduação e apresentou o tão temido **TCC** em formato de pesquisa, você também é um cientista. Mas, Anna, você sabia que tem gente que tá longe de ingressar em uma universidade e também já faz ciência?

Anna: Conta mais sobre isso, Túlio.

Túlio: Por exemplo, aqui na UFU nós temos a Iniciação Científica voltada para alunos da Educação Básica e do Ensino Médio. Através delas – inclusive recebendo bolsa, viu? –, crianças e adolescentes podem fazer pesquisa com orientação de professores da universidade.

Anna: Isso é incrível, Túlio! [...] Pra quem não me conhece, eu sou Anna Franco, estudante de Jornalismo da UFU [...].

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso, uma avaliação feita no final do curso de graduação.

274

Túlio: Seja bem-vinda ao *podcast*, Anna, e eu sou o Túlio Daniel, jornalista da Diretoria de pesquisa aqui da UFU. Nesse episódio vamos conversar com duas jovens cientistas como elas se interessaram por pesquisa e como têm sido os estudos e trajetórias delas.

[som de campainha]

Anna: Mas antes não deixe de seguir e acompanhar o **Ciência ao Pé do Ouvido** na sua plataforma preferida. [...]

[...]

[música]

Anna: Bom, quem tá aqui com a gente hoje é a Maria Eduarda Ferreira. Ela fez iniciação científica quando estava no Ensino Médio, estudou sobre o uso do própolis no combate à doença periodontal, recebeu diversos prêmios e participou de eventos científicos e hoje faz física na USP.

Túlio: E quem nos acompanha também no bate-papo é a Mariana Milena. Ela tem 19 anos, é estudante de engenharia mecatrônica na UFU, faz divulgação científica nas redes sociais e detectou um asteroide em parceria com um programa da Nasa. Sejam muito bem-vindas, meninas!

CIÊNCIA ao pé do ouvido: Juventude e Ciência. Apresentação, roteiro e entrevistas: Túlio Daniel e Anna Franco. Entrevistadas: Maria Eduarda Ferreira e Mariana Milena. Uberlândia: Divisão de Divulgação Científica da Diretoria de Comunicação Social da Universidade Federal de Uberlândia (Dirco/UFU), 4 abr. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/cienciaaopedoouvido/episodes/75-Juventude-e-Cincia-e21m4bo. Acesso em: 1 jun. 2024.

Maria Eduarda Ferreira em 2022.

Mariana Milena em 2023.

3. Agora, discuta estas questões com os colegas:
   a. Releia a pergunta feita pelo *host* Túlio Daniel no final de sua segunda fala ("Mas, Anna, você sabia [...]?"). Com que intenção ele faz essa pergunta?
   b. De que outras maneiras o *podcast* Ciência ao pé do ouvido explora o fato de haver dois *hosts*?
   c. Esse *podcast* segue uma estrutura em que, antes de os *hosts* se apresentarem e dizerem o nome do *podcast*, faz-se uma introdução ao tema. Em sua opinião, qual é o objetivo dessa introdução?
4. Releia este trecho da transcrição:

   Através delas – inclusive recebendo bolsa, viu? –, crianças e adolescentes podem fazer pesquisa com orientação de professores da universidade.

   Na parte indicada entre travessões, foi aplicado um efeito sobre a voz de Túlio, de modo que essa parte se destacasse. Com que intenção você acha que os criadores do programa fizeram isso?
5. Ainda pensando nos efeitos sonoros, releia a transcrição e responda: com que intenção foi inserida uma campainha logo após a quarta fala de Túlio?
6. Qual seria o público-alvo desse *podcast*? Justifique sua resposta.
7. Você considera que a linguagem empregada é adequada à situação comunicativa? Explique e dê exemplos.
8. Conforme você percebeu pela transcrição, os *hosts* vão entrevistar duas jovens cientistas. Como você acha que eles se prepararam para fazer isso?

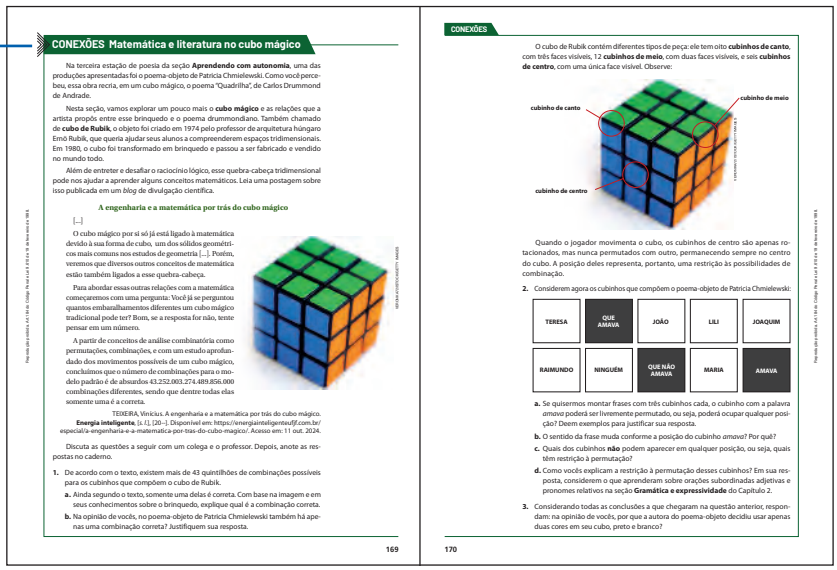
OBJETO DIGITAL
Podcast: Divulgação científica

275

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

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.



CONEXÕES Matemática e literatura no cubo mágico

Na terceira estação de poesia da seção **Aprendendo com autonomia**, uma das produções apresentadas foi o poema-objeto de Patricia Chmielewski. Como você percebeu, essa obra recria, em um cubo mágico, o poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade.

Nesta seção, vamos explorar um pouco mais o **cubo mágico** e as relações que a artista propôs entre esse brinquedo e o poema drummondiano. Também chamado de **cubo de Rubik**, o objeto foi criado em 1974 pelo professor de arquitetura húngaro Ernö Rubik, que queria ajudar seus alunos a compreenderem espaços tridimensionais. Em 1980, o cubo foi transformado em brinquedo e passou a ser fabricado e vendido no mundo todo.

Além de entreter e desafiar o raciocínio lógico, esse quebra-cabeça tridimensional pode nos ajudar a aprender alguns conceitos matemáticos. Leia uma postagem sobre isso publicada em um *blog* de divulgação científica.

A engenharia e a matemática por trás do cubo mágico

[...]

O cubo mágico por si só já está ligado à matemática devido à sua forma de cubo, um dos sólidos geométricos mais comuns nos estudos de geometria [...]. Porém, veremos que diversos outros conceitos de matemática estão também ligados a esse quebra-cabeça.

Para abordar essas outras relações com a matemática começaremos com uma pergunta: Você já se perguntou quantos embaralhamentos diferentes um cubo mágico tradicional pode ter? Bom, se a resposta for não, tente pensar em um número.

A partir de conceitos de análise combinatória como permutações, combinações, e com um estudo aprofundado dos movimentos possíveis de um cubo mágico, concluímos que o número de combinações para o modelo padrão é de absurdos 43.252.003.274.489.856.000 combinações diferentes, sendo que dentre todas elas somente uma é a correta.

TEIXEIRA, Vinicius. A engenharia e a matemática por trás do cubo mágico. **Energia inteligente**. [s. l.], [20–]. Disponível em: https://energiainteligentesuff.com.br/especial/a-engenharia-e-a-matematica-por-tras-do-cubo-magico/. Acesso em: 11 out. 2024.

Discuta as questões a seguir com um colega e o professor. Depois, anote as respostas no caderno.

1. De acordo com o texto, existem mais de 43 quintilhões de combinações possíveis para os cubinhos que compõem o cubo de Rubik.
   a. Ainda segundo o texto, somente uma delas é correta. Com base na imagem e em seus conhecimentos sobre o brinquedo, explique qual é a combinação correta.
   b. Na opinião de vocês, no poema-objeto de Patricia Chmielewski também há apenas uma combinação correta? Justifiquem sua resposta.

169

CONEXÕES

O cubo de Rubik contém diferentes tipos de peça: ele tem oito **cubinhos de canto**, com três faces visíveis, 12 **cubinhos de meio**, com duas faces visíveis, e seis **cubinhos de centro**, com uma única face visível. Observe:

cubinho de canto
cubinho de meio
cubinho de centro

Quando o jogador movimenta o cubo, os cubinhos de centro são apenas rotacionados, mas nunca permutados com outro, permanecendo sempre no centro do cubo. A posição deles representa, portanto, uma restrição às possibilidades de combinação.

2. Considerem agora os cubinhos que compõem o poema-objeto de Patricia Chmielewski:

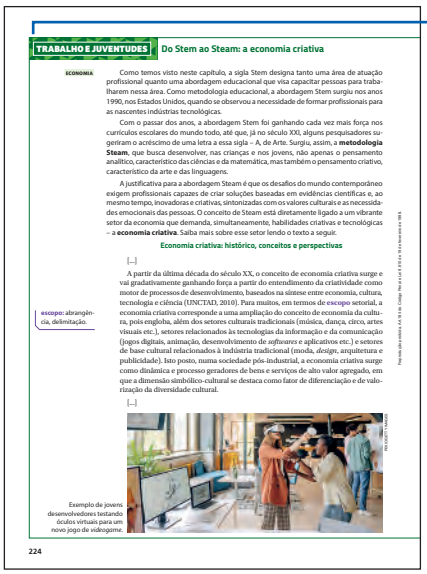
TERESA	QUE AMAVA	JOÃO	LILI	JOAQUIM
RAIMUNDO	NINGUÉM	QUE NÃO AMAVA	MARIA	AMAVA

   a. Se quisermos montar frases com três cubinhos cada, o cubinho com a palavra *amava* poderá ser livremente permutado, ou seja, poderá ocupar qualquer posição? Deem exemplos para justificar sua resposta.
   b. O sentido da frase muda conforme a posição do cubinho *amava*? Por quê?
   c. Quais dos cubinhos **não** podem aparecer em qualquer posição, ou seja, quais têm restrição à permutação?
   d. Como vocês explicam a restrição à permutação desses cubinhos? Em sua resposta, considerem o que aprenderam sobre orações subordinadas adjetivas e pronomes relativos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2.
3. Considerando todas as conclusões a que chegaram na questão anterior, respondam: na opinião de vocês, por que a autora do poema-objeto decidiu usar apenas duas cores em seu cubo, preto e branco?

170

Trabalho e juventudes

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



TRABALHO E JUVENTUDES — Do Stem ao Steam: a economia criativa

ECONOMIA

Como temos visto neste capítulo, a sigla Stem designa tanto uma área de atuação profissional quanto uma abordagem educacional que visa capacitar pessoas para trabalharem nessa área. Como metodologia educacional, a abordagem Stem surgiu nos anos 1990, nos Estados Unidos, quando se observou a necessidade de formar profissionais para as nascentes indústrias tecnológicas.

Com o passar dos anos, a abordagem Stem foi ganhando cada vez mais força nos currículos escolares do mundo todo, até que, já no século XXI, alguns pesquisadores sugeriram o acréscimo de uma letra a essa sigla – A, de Arte. Surgiu, assim, a **metodologia Steam**, que busca desenvolver, nas crianças e nos jovens, não apenas o pensamento analítico, característico das ciências e da matemática, mas também o pensamento criativo, característico da arte e das linguagens.

A justificativa para a abordagem Steam é que os desafios do mundo contemporâneo exigem profissionais capazes de criar soluções baseadas em evidências científicas e, ao mesmo tempo, inovadoras e criativas, sintonizadas com os valores culturais e as necessidades emocionais das pessoas. O conceito de Steam está diretamente ligado a um vibrante setor da economia que demanda, simultaneamente, habilidades criativas e tecnológicas – a **economia criativa**. Saiba mais sobre esse setor lendo o texto a seguir.

Economia criativa: histórico, conceitos e perspectivas

[...]

A partir da última década do século XX, o conceito de economia criativa surge e vai gradativamente ganhando força a partir do entendimento da criatividade como motor de processos de desenvolvimento, baseados na síntese entre economia, cultura, tecnologia e ciência (UNCTAD, 2010). Para muitos, em termos de **escopo** setorial, a economia criativa corresponde a uma ampliação do conceito de economia da cultura, pois engloba, além dos setores culturais tradicionais (música, dança, circo, artes visuais etc.), setores relacionados às tecnologias da informação e da comunicação (jogos digitais, animação, desenvolvimento de *softwares* e aplicativos etc.) e setores de base cultural relacionados à Indústria tradicional (moda, design, arquitetura e publicidade). Isto posto, numa sociedade pós-industrial, a economia criativa surge como dinâmica e processo geradores de bens e serviços de alto valor agregado, em que a dimensão simbólico-cultural se destaca como fator de diferenciação e de valorização da diversidade cultural.

[...]

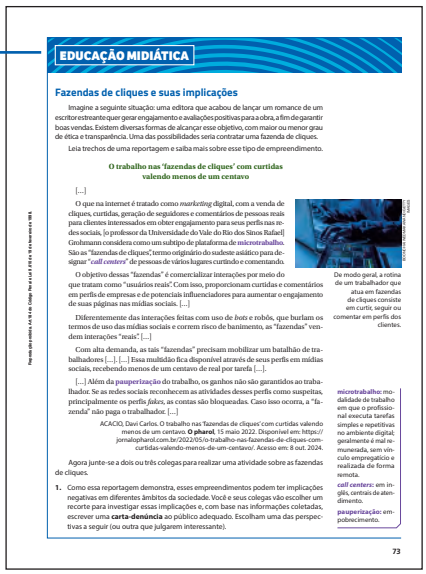
Exemplo de jovens desenvolvedores testando óculos virtuais para um novo jogo de videogame.

escopo: abrangência, delimitação.

224

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.



EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Fazendas de cliques e suas implicações

Imagine a seguinte situação: uma editora que acabou de lançar um romance de um escritor estreante quer gerar engajamento e avaliações positivas para a obra, a fim de garantir boas vendas. Existem diversas formas de alcançar esse objetivo, com maior ou menor grau de ética e transparência. Uma das possibilidades seria contratar uma fazenda de cliques.

Leia trechos de uma reportagem e saiba mais sobre esse tipo de empreendimento.

O trabalho nas 'fazendas de cliques' com curtidas valendo menos de um centavo

[...]

O que na internet é tratado como *marketing* digital, com a venda de cliques, curtidas, geração de seguidores e comentários de pessoas reais para clientes interessados em obter engajamento para seus perfis nas redes sociais, [o professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos Rafael] Grohmann considera como um subtipo de plataforma de **microtrabalho**. São as "fazendas de cliques", termo originário do sudeste asiático para designar "*call centers*" de pessoas de vários lugares curtindo e comentando.

O objetivo dessas "fazendas" é comercializar interações por meio do que tratam como "usuários reais". Com isso, proporcionam curtidas e comentários em perfis de empresas e de potenciais influenciadores para aumentar o engajamento de suas páginas nas mídias sociais. [...]

Diferentemente das interações feitas com uso de *bots* e robôs, que burlam os termos de uso das mídias sociais e correm risco de banimento, as "fazendas" vendem interações "reais". [...]

Com alta demanda, as tais "fazendas" precisam mobilizar um batalhão de trabalhadores [...]. [...] Essa multidão fica disponível através de seus perfis em mídias sociais, recebendo menos de um centavo de real por tarefa [...].

[...] Além da **pauperização** do trabalho, os ganhos não são garantidos ao trabalhador. Se as redes sociais reconhecem as atividades desses perfis como suspeitas, principalmente os perfis *fakes*, as contas são bloqueadas. Caso isso ocorra, a "fazenda" não paga o trabalhador. [...]

ACACIO, Davi Carlos. O trabalho nas 'fazendas de cliques' com curtidas valendo menos de um centavo. **O pharol**, 15 maio 2022. Disponível em: https://jornalopharol.com.br/2022/05/o-trabalho-nas-fazendas-de-cliques-com-curtidas-valendo-menos-de-um-centavo/. Acesso em: 8 out. 2024.

De modo geral, a rotina de um trabalhador que atua em fazendas de cliques consiste em curtir, seguir ou comentar em perfis dos clientes.

Agora junte-se a dois ou três colegas para realizar uma atividade sobre as fazendas de cliques.

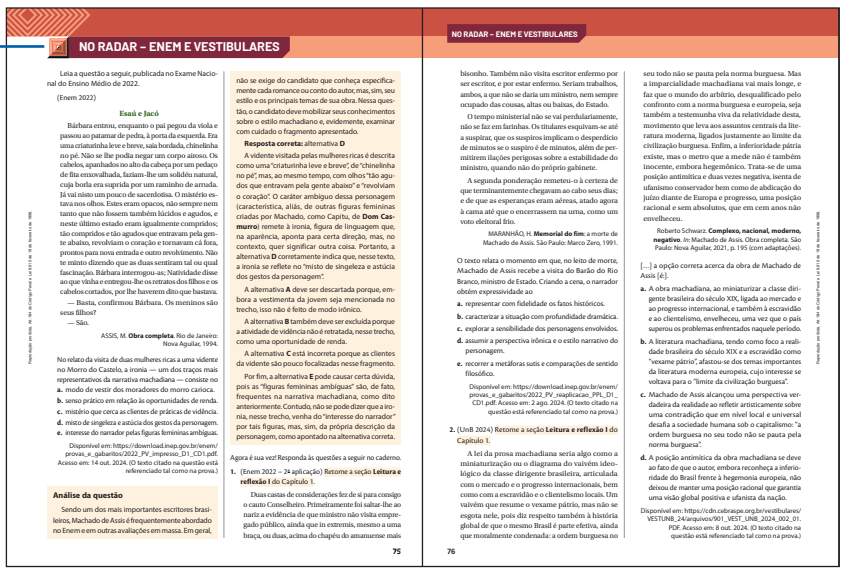
1. Como essa reportagem demonstra, esses empreendimentos podem ter implicações negativas em diferentes âmbitos da sociedade. Você e seus colegas vão escolher um recorte para investigar essas implicações e, com base nas informações coletadas, escrever uma **carta-denúncia** ao público adequado. Escolham uma das perspectivas a seguir (ou outra que julgarem interessante).

microtrabalho: modalidade de trabalho em que o profissional executa tarefas simples e repetitivas no ambiente digital; geralmente é mal remunerada, sem vínculo empregatício e realizada de forma remota.
***call centers*:** em inglês, centrais de atendimento.
pauperização: empobrecimento.

73

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.



NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES

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

(Enem 2022)

Esaú e Jacó

Bárbara entrou, enquanto o pai pegou da viola e passou ao patamar de pedra, à porta da esquerda. Era uma criaturinha leve e breve, saia bordada, chinelinha no pé. Não se lhe podia negar um corpo airoso. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita emxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. Já vai nisto um pouco de sacerdotisa. O mistério estava nos olhos. Estes eram opacos, não sempre nem tanto que não fossem também lúcidos e agudos, e neste último estado eram igualmente compridos; tão compridos e tão agudos que entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento. Não te minto dizendo que as duas sentiram tal ou qual fascinação. Bárbara interrogou-as; Natividade disse ao que vinha e entregou-lhe os retratos dos filhos e os cabelos cortados, por lhe haverem dito que bastava.

— Basta, confirmou Bárbara. Os meninos são seus filhos?

— São.

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

No relato da visita de duas mulheres ricas a uma vidente no Morro do Castelo, a ironia — um dos traços mais representativos da narrativa machadiana — consiste no
a. modo de vestir dos moradores do morro carioca.
b. senso prático em relação às oportunidades de renda.
c. mistério que cerca as clientes de práticas de vidência.
d. misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem.
e. interesse do narrador pelas figuras femininas ambíguas.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 14 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Sendo um dos mais importantes escritores brasileiros, Machado de Assis é frequentemente abordado no Enem e em outras avaliações em massa. Em geral, não se exige do candidato que conheça especificamente cada romance ou conto do autor, mas, sim, seu estilo e os principais temas de sua obra. Nessa questão, o candidato deve mobilizar seus conhecimentos sobre o estilo machadiano e, evidentemente, examinar com cuidado o fragmento apresentado.

Resposta correta: alternativa **D**

A vidente visitada pelas mulheres ricas é descrita como uma "criaturinha leve e breve", de "chinelinha no pé"; mas, ao mesmo tempo, com olhos "tão agudos que entravam pela gente abaixo" e "revolvam o coração". O caráter ambíguo dessa personagem (característica, aliás, de outras figuras femininas criadas por Machado, como Capitu, de **Dom Casmurro**) remete à ironia, figura de linguagem que, na aparência, aponta para certa direção, mas, no contexto, quer significar outra coisa. Portanto, a alternativa **D** corretamente indica que, nesse texto, a ironia se reflete no "misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem".

A alternativa **A** deve ser descartada porque, embora a vestimenta da jovem seja mencionada no trecho, isso não é feito de modo irônico.

A alternativa **B** também deve ser excluída porque a atividade de vidência não é retratada, nesse trecho, como uma oportunidade de renda.

A alternativa **C** está incorreta porque as clientes da vidente são pouco focalizadas nesse fragmento.

Por fim, a alternativa **E** pode causar certa dúvida, pois as "figuras femininas ambíguas" são, de fato, frequentes na narrativa machadiana, como dito anteriormente. Contudo, não se pode dizer que a ironia, nesse trecho, venha do "interesse do narrador" por tais figuras, mas, sim, da própria descrição da personagem, como apontado na alternativa correta.

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

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

Duas castas de considerações fez de si para consigo o canto Conselheiro. Primeiramente foi saltar-lhe ao nariz a evidência de que ministro não visita empregado público, ainda que in extremis, mesmo a uma braça, ou duas, acima do chapéu do amanuense mais bisonho. Também não visita escritor enfermo por ser escritor, e por estar enfermo. Seriam trabalhos, ambos, a que não se daria um ministro, nem sempre ocupado das cousas, altas ou baixas, do Estado.

O tempo ministerial não se vai perdulariamente, não se faz em farinhas. Os titulares esquivam-se até a suspirar, que os suspiros implicam o desperdício de minutos se o suspiro é de minutos, além de permitirem ilações perigosas sobre a estabilidade do ministro, quando não do próprio gabinete.

A segunda ponderação remetes-o à certeza de que terminantemente chegavam ao cabo seus dias; e de que as esperanças eram aéreas, atado agora à cama até que o encerrassem na urna, como um voto eleitoral frio.

MARANHÃO, H. **Memorial do fim**: a morte de Machado de Assis. São Paulo: Marco Zero, 1991.

O texto relata o momento em que, no leito de morte, Machado de Assis recebe a visita do Barão do Rio Branco, ministro de Estado. Criando a cena, o narrador obtém expressividade ao
a. representar com fidelidade os fatos históricos.
b. caracterizar a situação com profundidade dramática.
c. explorar a sensibilidade dos personagens envolvidos.
d. assumir a perspectiva irônica e o estilo narrativo do personagem.
e. recorrer a metáforas sutis e comparações de sentido filosófico.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (UnB 2024) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 1.

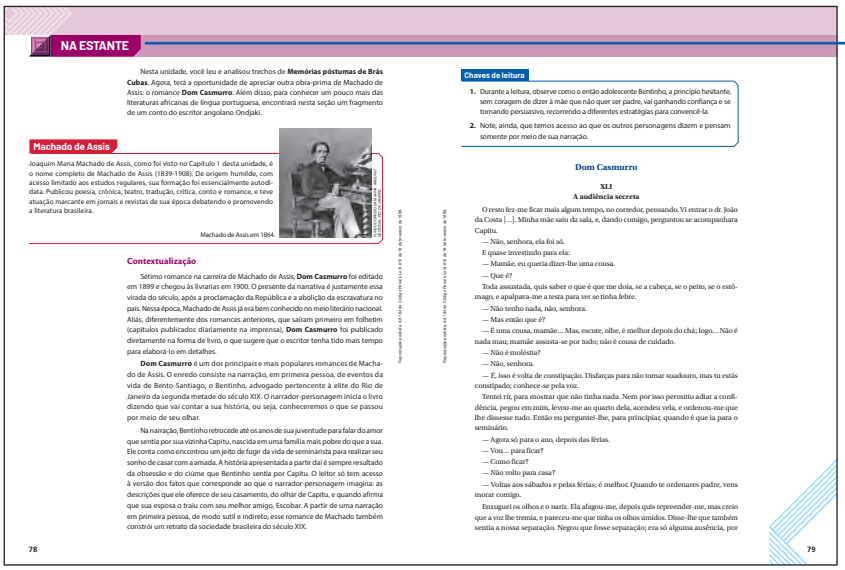
A lei da prosa machadiana seria algo como a miniaturização ou o diagrama do vulvêm ideológico da classe dirigente brasileira, articulada com o mercado e o progresso internacionais, bem como com a escravidão e o clientelismo locais. Um vulvêm que resume o vexame pátrio, mas não se esgota nele, pois diz respeito também à história global de que o mesmo Brasil é parte efetiva, ainda que moralmente condenada: a ordem burguesa no seu todo não se pauta pela norma burguesa. Mas a imparcialidade machadiana vai mais longe, e faz que o mundo do arbítrio, desqualificado pelo confronto com a norma burguesa e europeia, seja também a testemunha viva da relatividade desta, movimento que leva aos assuntos centrais da literatura moderna, ligados justamente ao limite da civilização burguesa. Enfim, a inferioridade pátria existe, mas o metro que a mede não é também inocente, embora hegemônico. Trata-se de uma posição antimítica e duas vezes negativa, isenta de ufanismo conservador bem como de abdicação do juízo diante de Europa e progresso, uma posição racional e sem absolutos, que em cem anos não envelheceu.

Roberto Schwarz. **Complexo, nacional, moderno, negativo**. In: Machado de Assis. Obra completa. São Paulo: Nova Aguilar, 2021, p. 195 (com adaptações).

[...] a opção correta acerca da obra de Machado de Assis [é]:
a. A obra machadiana, ao miniaturizar a classe dirigente brasileira do século XIX, ligada ao mercado e ao progresso internacional, e também à escravidão e ao clientelismo, envelheceu, uma vez que o país superou os problemas enfrentados naquele período.
b. A literatura machadiana, tendo como foco a realidade brasileira do século XIX e a escravidão como "vexame pátrio", afastou-se dos temas importantes da literatura moderna europeia, cujo interesse se voltava para o "limite da civilização burguesa".
c. Machado de Assis alcançou uma perspectiva verdadeira da realidade ao refletir artisticamente sobre uma contradição que em nível local e universal desafia a sociedade humana sob o capitalismo: "a ordem burguesa no seu todo não se pauta pela norma burguesa".
d. A posição antimítica da obra machadiana se deve ao fato de que o autor, embora reconheça a inferioridade do Brasil frente à hegemonia europeia, não deixou de manter uma posição racional que garantia uma visão global positiva e ufanista da nação.

Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/VESTUNB_24/anexos/901_VEST_UNB_2024_002_01.PDF. Acesso em: 8 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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



NA ESTANTE

Nesta unidade, você leu e analisou trechos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Agora, terá a oportunidade de apreciar outra obra-prima de Machado de Assis: o romance **Dom Casmurro**. Além disso, para conhecer um pouco mais das literaturas africanas de língua portuguesa, encontrará nesta seção um fragmento de um conto do escritor angolano Ondjaki.

Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis, como foi visto no Capítulo 1 desta unidade, é o nome completo de Machado de Assis (1839-1908). De origem humilde, com acesso limitado aos estudos regulares, sua formação foi essencialmente autodidata. Publicou poesia, crônica, teatro, tradução, crítica, conto e romance, e teve atuação marcante em jornais e revistas de sua época debatendo e promovendo a literatura brasileira.

Machado de Assis em 1864.

Contextualização

Sétimo romance na carreira de Machado de Assis, **Dom Casmurro** foi editado em 1899 e chegou às livrarias em 1900. O presente da narrativa é justamente essa virada do século, após a proclamação da República e a abolição da escravatura no país. Nessa época, Machado de Assis já era bem conhecido no meio literário nacional. Aliás, diferentemente dos romances anteriores, que saíram primeiro em folhetim (capítulos publicados diariamente na imprensa), **Dom Casmurro** foi publicado diretamente na forma de livro, o que sugere que o escritor tenha tido mais tempo para elaborá-lo em detalhes.

Dom Casmurro é um dos principais e mais populares romances de Machado de Assis. O enredo consiste na narração, em primeira pessoa, de eventos da vida de Bento Santiago, o Bentinho, advogado pertencente à elite do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. O narrador-personagem inicia o livro dizendo que vai contar a sua história, ou seja, conheceremos o que se passou por meio de seu olhar.

Na narração, Bentinho retrocede até os anos de sua juventude para falar do amor que sentia por sua vizinha Capitu, nascida em uma família mais pobre do que a sua. Ele conta como encontrou um jeito de fugir da vida de seminarista para realizar seu sonho de casar com a amada. A história apresentada a partir daí é sempre resultado da obsessão e do ciúme que Bentinho sentia por Capitu. O leitor só tem acesso à versão dos fatos que corresponde ao que o narrador-personagem imagina: as descrições que ele oferece de seu casamento, do olhar de Capitu, e quando afirma que sua esposa o traiu com seu melhor amigo, Escobar. A partir de uma narração em primeira pessoa, de modo sutil e indireto, esse romance de Machado também constrói um retrato da sociedade brasileira do século XIX.

78

Chaves de leitura

1. Durante a leitura, observe como o então adolescente Bentinho, a princípio hesitante, sem coragem de dizer à mãe que não quer ser padre, vai ganhando confiança e se tornando persuasivo, recorrendo a diferentes estratégias para convencê-la.
2. Note, ainda, que temos acesso ao que os outros personagens dizem e pensam somente por meio de sua narração.

Dom Casmurro

XLI

A audiência secreta

O resto fez-me ficar mais algum tempo, no corredor, pensando. Vi entrar o dr. João da Costa [...]. Minha mãe saiu da sala, e, dando comigo, perguntou se acompanhara Capitu.

— Não, senhora, ela foi só.

E quase investindo para ela:

— Mamãe, eu queria dizer-lhe uma cousa.

— Que é?

Toda assustada, quis saber o que é que me doía, se a cabeça, se o peito, se o estômago, e apalpava-me a testa para ver se tinha febre.

— Não tenho nada, não, senhora.

— Mas então que é?

— É uma cousa, mamãe... Mas, escute, olhe, é melhor depois do chá; logo... Não é nada mau; mamãe assusta-se por tudo; não é cousa de cuidado.

— Não é moléstia?

— Não, senhora.

— É, isso é volta de constipação. Disfarças para não tomar suadouro, mas tu estás constipado; conhece-se pela voz.

Tentei rir, para mostrar que não tinha nada. Nem por isso permitiu adiar a confidência, pegou em mim, levou-me ao quarto dela, acendeu vela, e ordenou-me que lhe dissesse tudo. Então eu perguntei-lhe, para principiar, quando é que ia para o seminário.

— Agora só para o ano, depois das férias.

— Vou... para ficar?

— Como ficar?

— Não volto para casa?

— Voltas aos sábados e pelas férias; é melhor. Quando te ordenares padre, vens morar comigo.

Enxuguei os olhos e o nariz. Ela afagou-me, depois quis repreender-me, mas creio que a voz lhe tremia, e pareceu-me que tinha os olhos úmidos. Disse-lhe que também sentia a nossa separação. Negou que fosse separação; era só alguma ausência, por

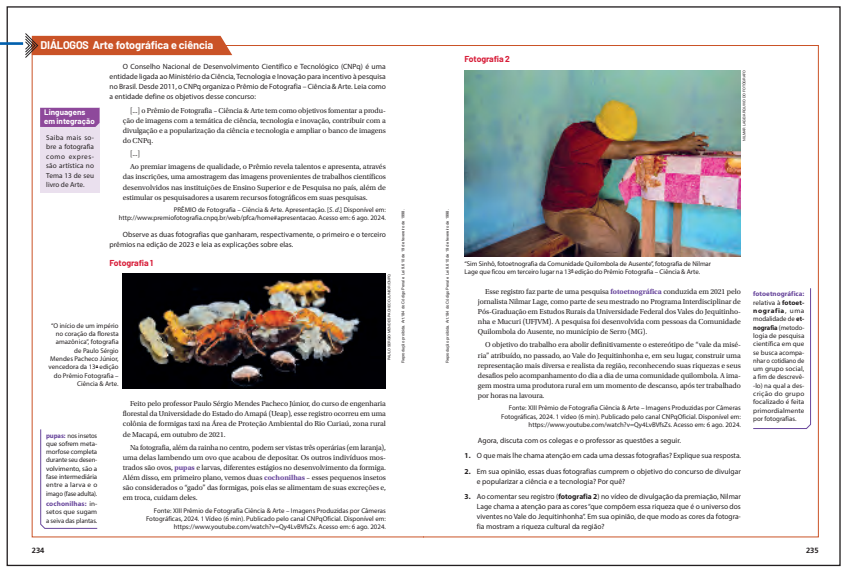
79

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

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.



DIÁLOGOS Arte fotográfica e ciência

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo à pesquisa no Brasil. Desde 2011, o CNPq organiza o Prêmio de Fotografia – Ciência & Arte. Leia como a entidade define os objetivos desse concurso:

Linguagens em integração

Saiba mais sobre a fotografia como expressão artística no Tema 13 de seu livro de Arte.

[...] o Prêmio de Fotografia – Ciência & Arte tem como objetivos fomentar a produção de imagens com a temática de ciência, tecnologia e inovação, contribuir com a divulgação e a popularização da ciência e tecnologia e ampliar o banco de imagens do CNPq.

[...]

Ao premiar imagens de qualidade, o Prêmio revela talentos e apresenta, através das inscrições, uma amostragem das imagens provenientes de trabalhos científicos desenvolvidos nas instituições de Ensino Superior e de Pesquisa no país, além de estimular os pesquisadores a usarem recursos fotográficos em suas pesquisas.

PRÊMIO de Fotografia – Ciência & Arte. Apresentação. [S. d.]. Disponível em: http://www.premiofotografia.cnpq.br/web/pfca/home#apresentacao. Acesso em: 6 ago. 2024.

Observe as duas fotografias que ganharam, respectivamente, o primeiro e o terceiro prêmios na edição de 2023 e leia as explicações sobre elas.

Fotografia 1

"O início de um império no coração da floresta amazônica", fotografia de Paulo Sérgio Mendes Pacheco Júnior, vencedora do 13ª edição do Prêmio Fotografia – Ciência & Arte.

Feito pelo professor Paulo Sérgio Mendes Pacheco Júnior, do curso de engenharia florestal da Universidade do Estado do Amapá (Ueap), esse registro ocorreu em uma colônia de formigas taxi na Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú, zona rural de Macapá, em outubro de 2021.

Na fotografia, além da rainha no centro, podem ser vistas três operárias (em laranja), uma delas lambendo um ovo que acabou de depositar. Os outros indivíduos mostrados são ovos, **pupas** e larvas, diferentes estágios no desenvolvimento da formiga. Além disso, em primeiro plano, vemos duas **cochonilhas** – esses pequenos insetos são considerados o "gado" das formigas, pois elas se alimentam de suas excreções e, em troca, cuidam deles.

pupas: nos insetos que sofrem metamorfose completa durante seu desenvolvimento, são a fase intermediária entre a larva e o imago (fase adulta).

cochonilhas: insetos que sugam a seiva das plantas.

Fonte: XIII Prêmio de Fotografia Ciência & Arte – Imagens Produzidas por Câmeras Fotográficas, 2024. 1 Vídeo (6 min). Publicado pelo canal CNPqOficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qy4LvBVfsZs. Acesso em: 6 ago. 2024.

Fotografia 2

"Sim Sinhô, fotoetnografia da Comunidade Quilombola de Ausente", fotografia de Nilmar Lage que ficou em terceiro lugar na 13ª edição do Prêmio Fotografia – Ciência & Arte.

Esse registro faz parte de uma pesquisa **fotoetnográfica** conduzida em 2021 pelo jornalista Nilmar Lage, como parte de seu mestrado no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A pesquisa foi desenvolvida com pessoas da Comunidade Quilombola do Ausente, no município de Serro (MG).

O objetivo do trabalho era abolir definitivamente o estereótipo de "vale da miséria" atribuído, no passado, ao Vale do Jequitinhonha e, em seu lugar, construir uma representação mais diversa e realista da região, reconhecendo suas riquezas e seus desafios pelo acompanhamento do dia a dia de uma comunidade quilombola. A imagem mostra uma produtora rural em um momento de descanso, após ter trabalhado por horas na lavoura.

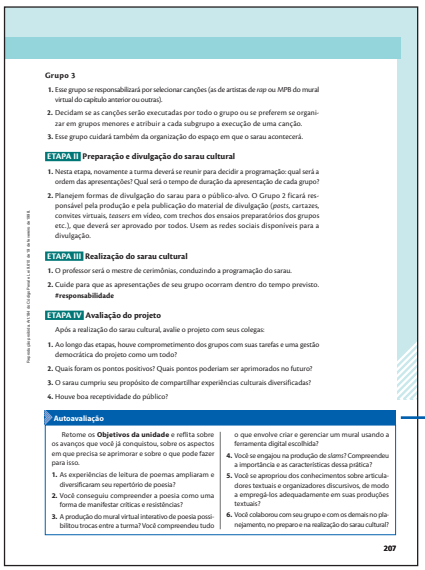
Fonte: XIII Prêmio de Fotografia Ciência & Arte – Imagens Produzidas por Câmeras Fotográficas, 2024. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal CNPqOficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qy4LvBVfsZs. Acesso em: 6 ago. 2024.

fotoetnográfica: relativa à **fotoetnografia**, uma modalidade de **etnografia** (metodologia de pesquisa científica em que se busca acompanhar o cotidiano de um grupo social, a fim de descrevê-lo) na qual a descrição do grupo focalizado é feita primordialmente por fotografias.

Agora, discuta com os colegas e o professor as questões a seguir.

1. O que mais lhe chama atenção em cada uma dessas fotografias? Explique sua resposta.
2. Em sua opinião, essas duas fotografias cumprem o objetivo do concurso de divulgar e popularizar a ciência e a tecnologia? Por quê?
3. Ao comentar seu registro (**fotografia 2**) no vídeo de divulgação da premiação, Nilmar Lage chama a atenção para as cores "que compõem essa riqueza que é o universo dos viventes no Vale do Jequitinhonha". Em sua opinião, de que modo as cores da fotografia mostram a riqueza cultural da região?

234 235



Grupo 3

1. Esse grupo se responsabilizará por selecionar canções (as de artistas de *rap* ou MPB do mural virtual do capítulo anterior ou outras).
2. Decidam se as canções serão executadas por todo o grupo ou se preferem se organizar em grupos menores e atribuir a cada subgrupo a execução de uma canção.
3. Esse grupo cuidará também da organização do espaço em que o sarau acontecerá.

ETAPA II Preparação e divulgação do sarau cultural

1. Nesta etapa, novamente a turma deverá se reunir para decidir a programação: qual será a ordem das apresentações? Qual será o tempo de duração da apresentação de cada grupo?
2. Planejem formas de divulgação do sarau para o público-alvo. O Grupo 2 ficará responsável pela produção e pela publicação do material de divulgação (*posts*, cartazes, convites virtuais, *teasers* em vídeo, com trechos dos ensaios preparatórios dos grupos etc.), que deverá ser aprovado por todos. Usem as redes sociais disponíveis para a divulgação.

ETAPA III Realização do sarau cultural

1. O professor será o mestre de cerimônias, conduzindo a programação do sarau.
2. Cuide para que as apresentações de seu grupo ocorram dentro do tempo previsto. **#responsabilidade**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Após a realização do sarau cultural, avalie o projeto com seus colegas:

1. Ao longo das etapas, houve comprometimento dos grupos com suas tarefas e uma gestão democrática do projeto como um todo?
2. Quais foram os pontos positivos? Quais pontos poderiam ser aprimorados no futuro?
3. O sarau cumpriu seu propósito de compartilhar experiências culturais diversificadas?
4. Houve boa receptividade do público?

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. As experiências de leitura de poemas ampliaram e diversificaram seu repertório de poesia?
2. Você conseguiu compreender a poesia como uma forma de manifestar críticas e resistências?
3. A produção do mural virtual interativo de poesia possibilitou trocas entre a turma? Você compreendeu tudo o que envolve criar e gerenciar um mural usando a ferramenta digital escolhida?
4. Você se engajou na produção do *slams*? Compreendeu a importância e as características dessa prática?
5. Você se apropriou dos conhecimentos sobre articuladores textuais e organizadores discursivos, de modo a empregá-los adequadamente em suas produções textuais?
6. Você colaborou com seu grupo e com os demais no planejamento, no preparo e na realização do sarau cultural?

207

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 Infográfico: Machado de Assis em seu contexto

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

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.

ODS 1

ERRADICAÇÃO DA POBREZA

Eliminar a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.

ODS 2

FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Erradicar a fome, garantir a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover práticas de agricultura sustentável.

ODS 3

SAÚDE E BEM-ESTAR

Assegurar o acesso a serviços de saúde de qualidade e promover o bem-estar para pessoas de todas as idades.

ODS 4

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Garantir educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos.

ODS 5

IGUALDADE DE GÊNERO

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

ODS 6

ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável de água potável e saneamento para todos.

ODS 7

ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL

Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos.

ODS 8

TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

Fomentar o crescimento econômico inclusivo e sustentável, promovendo emprego pleno, produtivo e digno para todos.

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 **(DES)COLONIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LEITORAS** ... 16

CAPÍTULO 1 **Das memórias de Brás Cubas às memórias de Ponciá Vicêncio** ... 18
Leitura e reflexão I: Brás Cubas – a classe senhorial por ela mesma ... 18
Texto 1: Fragmento do capítulo 1 de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, Machado de Assis ... 20
Capítulo 1 – Óbito do autor ... 20
Texto 2: Fragmento do capítulo 3 de **Memórias póstumas de Brás Cubas,** Machado de Assis ... 21
Capítulo 3 – Genealogia ... 21
Texto 3: Fragmento do capítulo 11 de **Memórias póstumas de Brás Cubas,** Machado de Assis ... 22
Capítulo 11 – O menino é pai do homem ... 22
DIÁLOGOS A ironia crítica em Eça de Queiroz ... 24
Fragmento de **O Mandarim**, Eça de Queiroz ... 24
Leitura e reflexão II: A "escrevivência" de Conceição Evaristo ... 25
Texto 1: Primeiro fragmento de **Ponciá Vicêncio**, Conceição Evaristo ... 27
Texto 2: Segundo fragmento de **Ponciá Vicêncio**, Conceição Evaristo ... 28
DIÁLOGOS A arte do barro nas culturas quilombolas ... 30
Produção: *Fanfic* ... 31
Conhecer um modelo ... 31
Escolher o texto-base e definir a linha de recriação ... 33
Planejar e escrever sua *fanfic* ... 33
Revisar e publicar sua *fanfic* ... 34

CAPÍTULO 2 **Vozes africanas e latino-americanas** ... 35
Leitura e reflexão I: Realidades mágicas ... 35
Texto 1: Resenha crítica de **O reino deste mundo** ... 36
Texto 2: Trecho de **O reino deste mundo**, Alejo Carpentier ... 37
As metamorfoses ... 37
DIÁLOGOS A arte afro-caribenha de Wifredo Lam ... 40
Pintura **A Selva**, Wifredo Lam ... 40
Gramática e expressividade: Coordenação e subordinação na construção do texto ... 42
Período composto: coordenação e subordinação ... 42
Orações coordenadas ... 44
Orações subordinadas ... 47
Orações coordenadas e subordinadas em uma resenha crítica ... 53
Leitura e reflexão II: África lusófona ... 55
Texto 1: Vídeo de *booktoker* sobre Mia Couto ... 56
Texto 2: Fragmento do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, Mia Couto ... 58
DIÁLOGOS Conceição Lima: uma homenagem aos injustiçados de São Tomé e Príncipe ... 62
Zálima Gabon, Conceição Lima ... 62
CONEXÕES O Brasil e os países lusófonos ... 64
Colonialismo tardio e dados imprecisos aprofundam diferenças entre países lusófonos ... 64
Produção: *Vlog* literário ... 67
Planejar o *vlog* e o vídeo ... 67
Preparar o roteiro ... 67
Gravar e editar o vídeo ... 68
Compartilhar o vídeo ... 68

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

PRÁTICAS EM AÇÃO ***E-zines*** **da turma** ... 69
Projeto: *E-zines* da turma ... 69
Autoavaliação ... 72
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Fazendas de cliques e suas implicações ... 73
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES ... 75
NA ESTANTE ... 78
Machado de Assis, **Dom Casmurro** ... 78
Ondjaki, Palavras para o velho abacateiro ... 81

Unidade 2 ENTRE *FEEDS* E *FAKES* ... 84

CAPÍTULO 3 Excesso de informações: entender e saber lidar ... 86
Leitura e reflexão I: ***Fake news*** **e checagem de informações** ... 86
Texto 1: Artigo de opinião sobre checagem de informações ... 87
Quem zela pela integridade da informação? ... 87
Textos 2 e 3: *Memes* sobre checagem de informações ... 89
Aprendendo com autonomia: Checagem de fatos e comparação de ***feeds*** ... 92
Primeiras impressões do conteúdo verificado ... 92
Análise do relatório de checagem ... 93
Comparação de *feeds* ... 95
Checagem de fatos ... 97
Apresentação e discussão dos resultados ... 97
Leitura e reflexão II: Redes sociais e saúde mental ... 98
Texto 1: Tirinha de André Dahmer ... 98
Texto 2: Notícia sobre processo contra plataformas de redes sociais ... 98
Nova York processa redes sociais por crise de saúde mental de adolescentes ... 98
Texto 3: Artigo de opinião sobre ansiedade algorítmica ... 99
Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes ... 100
DIÁLOGOS A argumentação nos sermões de Antônio Vieira ... 104
Sermão da Primeira Dominga da Quaresma, Antônio Vieira ... 104
Produção: Artigo de opinião ... 106
Definir tese e argumentos ... 106
Planejar o artigo ... 106
Escrever o artigo ... 107
Revisar o artigo ... 107
Publicar e divulgar o artigo ... 107

CAPÍTULO 4 Jornalismo e tecnologias digitais ... 108
Leitura e reflexão I: Intolerância e discurso de ódio ... 108
Texto 1: Reportagem sobre discurso de ódio ... 108
Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições ... 109
Texto 2: Relatório de recomendações ... 113
Texto 3: Notícia sobre projeto de combate ao *bullying* ... 114
Estudantes de Santa Cecília são premiados com projeto de combate ao *bullying* ... 114
CONEXÕES Modelagem matemática e a dinâmica dos discursos nas redes sociais ... 116

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

Aprendendo com autonomia: Da reflexão à ação – prevenção e combate ao *bullying* 118
O que é *bullying* e *cyberbullying*, afinal? 118
Entrevistas com integrantes da comunidade escolar 119
Planejamento e execução da ação 120
Gramática e expressividade: Coesão textual I 121
Principais recursos coesivos referenciais 122
Reescrita de textos com foco na coesão 127
TRABALHO E JUVENTUDES O *e-mail* profissional 128
Como ser educado ao enviar *e-mails* no trabalho e evitar constrangimentos 128
Leitura e reflexão II: Prática do jornalismo em tempos de inteligência artificial 131
Texto 1: Lista de fatos sobre a rotina dos jornalistas 131
10 coisas que ninguém te contou sobre a rotina de um jornalista 131
Texto 2: Artigo de opinião sobre uso de IA no jornalismo 134
Inteligência artificial, jornalismo e desinformação 134
Produção: Reportagem 137
Definir o tema da reportagem 137
Planejar e realizar a coleta de dados 138
Planejar e redigir o texto 138
Revisar e finalizar o trabalho 139
Apresentar a reportagem 139
PRÁTICAS EM AÇÃO A reportagem em diferentes mídias 140
Projeto: Reportagem multimidiática 140
Autoavaliação 142
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES 143
NA ESTANTE 145
Vitor Martins, **Quinze dias** 145
Raul Pompeia, **O Ateneu** 147

Unidade 3 (DI)VERSOS: PERCURSOS PELA POESIA 150

CAPÍTULO 5 (Di)versos em formas e temas 152
Leitura e reflexão I: Sete faces e outras mais 152
Texto 1: Poema de Carlos Drummond de Andrade 152
Poema de sete faces 152
Texto 2: Poema de Adélia Prado 154
Com licença poética 154
DIÁLOGOS Outra face de um poema 155
Poema de "Faces de sete poemas", Marcelo Spalding 155
Aprendendo com autonomia: Estações de poesia 156
Participação nas estações de poesia 156
Estação 1: Os sonetos no tempo – de Camões a Augusto dos Anjos 157
Estação 2: O fazer poético – de Bilac a Leminski 160
Estação 3: Um poema de Drummond em diferentes dimensões 163
Estação 4: *Carpe diem* – de Tomás Antônio Gonzaga a Ricardo Reis 165
Roda de conversa da turma: as experiências nas estações 168

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

CONEXÕES Matemática e literatura no cubo mágico ... 169
A engenharia e a matemática por trás do cubo mágico ... 169
Leitura e reflexão II: Experimentações poéticas ... 171
Texto 1: Lenora de Barros e sua poesia visual ... 171
Procuro-me, Lenora de Barros ... 172
Texto 2: Leonardo Villa-Forte e seu *remix* literário ... 174
Mudança, Leonardo Villa-Forte ... 174
Produção: Mural virtual interativo ... 175
Ampliar repertório de experiências leitoras ... 175
Buscar, ler e investigar ... 176
Selecionar os textos ao gosto da dupla ... 176
Observar modelos de murais ... 176
Elaborar o conteúdo do *post* para publicar no mural ... 177
Preparar o mural ... 177
Publicar, divulgar, comentar e gerenciar ... 177
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Direitos autorais, mídias digitais e inteligência artificial – onde fica a ética? ... 178
Texto 1: O intervalo do Super Bowl, direitos autorais e a cultura do *remix* ... 178
Texto 2: Scarlett Johansson teria voz copiada por Inteligência Artificial ... 179
Texto 3: Entrevista produzida em quadrinhos sobre direitos autorais ... 179

CAPÍTULO 6 Crítica e resistência pela poesia ... 182
Leitura e reflexão I: A crítica política e social ... 182
Texto 1: Poema de Ferreira Gullar ... 183
Não há vagas ... 183
DIÁLOGOS A poesia como crítica aos hábitos e comportamentos sociais ... 185
Poema em linha reta, Álvaro de Campos (Fernando Pessoa) ... 185
Gramática e expressividade: Coesão textual II ... 187
Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores textuais ... 190
Articuladores textuais que indicam relações lógicas ou temporais ... 190
Operadores argumentativos ... 191
Emprego de articuladores textuais em artigos de opinião ... 196
Organização das informações ... 197
Leitura e reflexão II: Vozes marginais na poesia de resistência ... 198
Texto 1: A voz impactante do *slam* ... 198
Voz, Amanda Lioli e Catharine Morena ... 199
DIÁLOGOS A inclusão no *breaking* ... 201
Texto 2: A voz da resistência indígena ... 203
Território ancestral, Márcia Wayna Kambeba ... 203
Produção: *Slam* ... 204
Planejar, produzir e revisar o poema ... 204
Ensaiar as *performances* ... 205
Participar das batalhas ... 205
PRÁTICAS EM AÇÃO Poesia e arte na escola ... 206
Projeto: Sarau cultural ... 206

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

Autoavaliação ... 207
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES ... 208
NA ESTANTE ... 211
Bernardo Kucinski, Joana ... 211
Ana Paula Tavares, As minhas pedras ... 214

Unidade 4 A CIÊNCIA É PARA TODOS ... 216

CAPÍTULO 7 Ciência e sociedade ... 218
Leitura e reflexão I: Mulheres na ciência ... 218
Texto: Artigo de divulgação científica sobre mulheres na área de Stem ... 218
Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero ... 219
TRABALHO E JUVENTUDES Do Stem ao Steam: a economia criativa ... 224
Economia criativa: histórico, conceitos e perspectivas ... 224
Aprendendo com autonomia: Estratégias de retextualização ... 226
Mulheres negras na tecnologia ... 226
Leitura e reflexão II: Ciência para uma vida melhor ... 230
Texto 1: Artigo de opinião sobre os benefícios da ciência ... 230
Ciência para uma sociedade melhor ... 230
Texto 2: Relatório de pesquisa sobre como agentes públicos se informam ... 232
O que informa as políticas públicas: *survey* sobre o uso e o não uso de evidências pela burocracia federal brasileira ... 232
DIÁLOGOS Arte fotográfica e ciência ... 234
Fotografia de Paulo Sérgio Mendes Pacheco Júnior ... 234
Fotografia de Nilmar Lage ... 235
Produção: Artigo de divulgação científica ... 236
Escolher o tema e pesquisar sobre ele ... 236
Planejar e escrever o artigo ... 238
Revisar e compartilhar o artigo ... 238

CAPÍTULO 8 Ciência na prática ... 239
Leitura e reflexão I: O método científico ... 239
Texto 1: Reportagem de divulgação científica sobre pesquisa na área de Linguagens ... 239
Pesquisa da UFG avalia possíveis usos de jogos eletrônicos na aula de Educação Física ... 239
Texto 2: Cartilha de metodologia científica para o Ensino Médio ... 241
Capítulo 1 – Metodologia científica no Ensino Médio ... 241
Texto 3: Infográfico sobre etapas do método científico ... 242
Aprendendo com autonomia: Transformando a realidade por meio de uma pesquisa-ação ... 244
Ampliação dos conhecimentos sobre pesquisa-ação ... 244
Primeiras definições – objetivo, justificativas e ações de intervenção ... 246
Planejamento da pesquisa ... 248
Realização da pesquisa de campo e análise dos dados ... 251
Gramática e expressividade: Estratégias de impessoalização ... 252

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

DIÁLOGOS Impessoalização no discurso publicitário ... 256
Voz passiva sintética e sujeito indeterminado ... 257
Concordância da voz passiva sintética ... 258
Reescrita de texto com foco nas estratégias de impessoalização ... 260
Organização das informações ... 261
Leitura e reflexão II: O negacionismo científico ... 262
Texto 1: Verbete de dicionário ... 262
Negacionismo científico ... 262
Texto 2: Reportagem sobre negacionismo climático ... 263
Por que o negacionismo climático ainda prospera *on-line*? ... 263
DIÁLOGOS Cientificismo e determinismo: o romance naturalista ... 267
Trecho 1 de **O Cortiço**, Aluísio Azevedo ... 268
Trecho 2 de **O Cortiço**, Aluísio Azevedo ... 270
CONEXÕES Eugenia, a pseudociência racista ... 271
Eugenia: como a crença na superioridade racial perpetua desigualdades no Brasil ... 271
Produção: *Podcast* de divulgação científica ... 274
Observar um modelo ... 274
Definir padrões gerais do *podcast* ... 276
Planejar o episódio do grupo ... 276
Gravar o episódio do grupo ... 277
Editar e publicar os episódios ... 277
PRÁTICAS EM AÇÃO Uma jornada científica na escola ... 278
Projeto: Jornada científica ... 278
Autoavaliação ... 280
NO RADAR – ENEM E VESTIBULARES ... 281
NA ESTANTE ... 284
Isa Prospero, Noventa e nove ... 284

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS ... 287

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Infográfico: Machado de Assis em seu contexto ... 18
Vídeo: Conceição Evaristo – Escrevivência ... 25
***Podcast*:** Quilombo: uma forma de resistência ... 30
Mapa clicável: Alguns autores da África lusófona ... 56
Vídeo: *Fanzines* ... 69
Carrossel de imagens: *Fake News* que marcaram ... 89
***Podcast*:** O combate à desinformação ... 90
Infográfico: Leis brasileiras do direito digital ... 102
Vídeo: O combate aos discursos de ódio ... 108
Infográfico: Conquistas de direitos da população LGBTQIA+ ... 111
Carrossel de imagens: Campanhas pelos direitos humanos ... 113
***Podcast*:** Violência escolar ... 115
Mapa clicável: Brasil no Pré-Modernismo ... 160
Infográfico: Os heterônimos de Fernando Pessoa ... 166
Vídeo: Saraus ... 206
Carrossel de imagens: Mulheres negras na ciência ... 221
***Podcast*:** Divulgação científica ... 275

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

Unidade 1

(DES)COLONIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LEITORAS

© SENEGAMBIA/COMUNICAÇÃO FLUP

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

Cartaz de divulgação da edição de 2023 da Festa Literária das Periferias (Flup), que homenageou o escritor Machado de Assis (1839-1908) e a sacerdotisa Mãe Beata de Iemanjá (1931-2017). O cartaz foi publicado no *site* oficial da festa, disponível em: https://www.flup.net.br/. Acesso em: 22 fev. 2024.

Ponto de partida

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14

Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. O que você sabe sobre o escritor Machado de Assis e sua obra?

2. Quais são suas expectativas para uma unidade na qual serão lidos textos desse autor? Como você acha que esses textos podem dialogar com sua realidade?

3. Observe a imagem de abertura novamente e leia a legenda. A Festa Literária das Periferias (Flup) define-se como "uma festa literária internacional cuja principal característica é acontecer em territórios tradicionalmente excluídos dos programas literários, na cidade do Rio de Janeiro". O evento de 2023 ocorreu no Morro do Livramento, onde nasceu o escritor.

a. Considerando essas informações, responda: no contexto do cartaz, o que significa a gíria *cria*? Com que intenção os redatores usaram o título "Machado é cria"?

b. Como a linguagem visual do cartaz reforça essa intenção comunicativa?

4. Leia, agora, o fragmento do texto que se abre quando se clica no cartaz, no *site* da Flup.

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

> Esqueçam Machado de Assis. Aquele que te obrigaram a ler antes mesmo de você se interessar por literatura. Aquele que escreve difícil e que cai na prova. [...] O Machado que te apresentaram na escola não existe. [...]
>
> [...]
>
> Machado testemunhou o fim da escravatura, denunciando a hipocrisia de seu tempo em poesia, crônica, conto, romance e matéria de jornal, em qualquer texto em que conseguisse botar a mão. Sua escrita abusa de realismo irônico para criticar os opressores e desafiar o *game*.
>
> FLUP. Machado é cria! Disponível em: https://www.flup.net.br/machado. Acesso em: 22 fev. 2024.

a. Machado de Assis nasceu em 1839 e morreu em 1908. O que você sabe sobre os acontecimentos que ocorreram no Brasil nesse período?

b. Considerando o contexto sócio-histórico do país, o que significaria "desafiar o *game*" e denunciar "a hipocrisia de seu tempo", como está na postagem?

COMUNICAÇÃO FLUP

Abertura da Flup 2023 no município do Rio de Janeiro (RJ).

Objetivos da unidade

- Analisar obras significativas das literaturas brasileira, africana e latino-americana, de diferentes gêneros e temporalidades.
- Ampliar a compreensão dos modos como a literatura representa processos de colonização e descolonização.
- Produzir uma *fanfic* de seu romance ou conto predileto e uma resenha crítica usando diferentes linguagens.
- Revisar os processos de coordenação e subordinação na construção dos enunciados e analisar os efeitos de seus usos.
- Planejar e produzir colaborativamente um *e-zine* (*fanzine* digital) para divulgar as produções autorais da turma e seus comentários apreciativos sobre livros, filmes, séries, HQs etc.

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

CAPÍTULO 1

Das memórias de Brás Cubas às memórias de Ponciá Vicêncio

O processo de colonização durou, no Brasil, cerca de três séculos e, apesar de ter chegado ao fim, suas marcas permanecem até hoje entre nós. Neste capítulo, você lerá textos literários de diferentes temporalidades que trabalham as marcas desse passado colonial em nossa sociedade: primeiro, fragmentos do romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, publicado pela primeira vez em 1881; depois, fragmentos do romance **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo (1946-), que veio à luz em uma edição autofinanciada em 2003.

Ao final do capítulo, você conhecerá uma *fanfic* (ficção feita por fãs) inspirada no livro de Machado de Assis. Em seguida, você terá a oportunidade de praticar a escrita criativa ao criar um texto do mesmo gênero, tomando como base suas leituras preferidas.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Leitura e reflexão I: Brás Cubas – a classe senhorial por ela mesma

Nesta primeira seção de **Leitura e reflexão**, você lerá três fragmentos do romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Quando Machado de Assis o publicou, em 1881, já era um escritor de renome. Além de peças de teatro e coletâneas de poemas e contos, havia lançado quatro romances – **Ressurreição** (1872), **A mão e a luva** (1874), **Helena** (1876) e **Iaiá Garcia** (1878).

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Machado de Assis em seu contexto

Memórias póstumas marca uma mudança significativa na produção machadiana. Até então, seus romances seguiam as convenções do **Romantismo**, com enredos sobre amores impossíveis e personagens um tanto idealizados. Em geral, os protagonistas viam o casamento como meio de ascensão social, mas não questionavam as razões das desigualdades. Pode-se dizer, portanto, que esses romances da primeira fase adotavam uma postura conformista em relação à ordem social.

A partir de **Memórias póstumas**, começa uma nova fase na carreira do escritor, com obras que revelam uma visão desencantada da vida e, por meio da ironia, denunciam as contradições da sociedade brasileira. São dessa fase mais madura, além de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, os romances **Casa velha** (1885), **Quincas Borba** (1891), **Dom Casmurro** (1899), **Esaú e Jacó** (1904) e **Memorial de Aires** (1908).

Alguns críticos consideram a publicação de **Memórias póstumas de Brás Cubas** o marco inicial, no Brasil, do **Realismo** – um estilo artístico-literário sobre o qual você aprenderá mais no boxe ***Zoom*** da próxima página.

Contudo, como você perceberá, Machado de Assis é um escritor único, que questionava os estilos literários e as temáticas tradicionais e, ainda hoje, dificilmente pode ser encaixado nos moldes de uma escola literária específica.

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

#Para curtir

Ocupação: Machado de Assis

Organizado por uma instituição cultural privada, o evento **Ocupação** alia uma exposição física a uma imersão *on-line*, com vídeos, músicas, conteúdos interativos e textos diversos sobre os homenageados, que podem ser escritores, atores ou atrizes, cineastas ou cientistas, entre outros. Em 2023, uma das edições do evento foi dedicada a Machado de Assis. Explore o *site* da **Ocupação: Machado de Assis** e use os conteúdos como preparação para a leitura que fará de **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Percorra as diferentes seções e analise a lógica que elas estabelecem para a visita do apreciador. **#conhecimento**

Disponível em: https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/machado-de-assis/. Acesso em: 13 out. 2024.

ITAÚ CULTURAL

Página inicial do *site* da **Ocupação: Machado de Assis**.

ZOOM Realismo e Naturalismo

Informe aos estudantes que as ideias cientificistas e o romance naturalista serão retomados no Capítulo 8 deste volume, ocasião em que eles lerão trechos de **O cortiço**.

O estilo artístico-literário denominado **Realismo** surge na Europa, na segunda metade do século XIX, com artistas que se contrapõem ao idealismo e à subjetividade dos românticos. Eles propõem uma arte que retrate a realidade sem filtros, da forma mais crua e objetiva possível. Alguns dos temas abordados pelos pintores e escritores realistas são, por exemplo, o adultério, a miséria urbana e a exploração dos trabalhadores.

Na literatura portuguesa, destacam-se no estilo realista os romances **O crime do Padre Amaro** (1875) e **Primo Basílio** (1878), ambos de Eça de Queiroz (1845-1900). No Brasil, além dos romances da segunda fase do próprio Machado de Assis, faz parte do cânone realista o romance **O ateneu** (1888), do fluminense Raul Pompeia (1863-1895).

Tanto Machado quanto Pompeia são hábeis na análise psicológica dos personagens, que, geralmente usando um foco narrativo em 1ª pessoa, revelam suas contradições e sua volubilidade e, assim, tornam-se muito **verossímeis**, profundamente humanos e complexos.

Uma vertente do Realismo chamada **Naturalismo** é influenciada pelo **cientificismo**, isto é, pela ideia de que a ciência é a melhor forma de compreender a política, a sociedade, o ser humano, enfim, a realidade em geral. Os autores naturalistas muitas vezes escreviam **romances de tese**, assim chamados porque buscavam comprovar determinado ponto de vista por meio de sua narrativa. No Brasil, o principal escritor naturalista foi o maranhense Aluísio Azevedo (1857-1913), autor de **O mulato** (1881) e **O cortiço** (1890).

HUBERT VON HERKOMER - ACADEMIA REAL INGLESA, LONDRES

HERKOMER, Hubert von. **Em greve**. *c.* 1891. Óleo sobre tela, 228 × 126,4 m. Academia Real Inglesa, Londres.

Confira ao lado um exemplo do estilo realista na pintura. Nessa tela, o alemão naturalizado britânico Hubert von Herkomer (1849-1914) retrata a angústia de um operário em greve e sua família. Observe como o artista explorou a expressão facial dos personagens, a modéstia de suas roupas e de sua casa, criando, assim, um flagrante verossímil das mazelas urbanas de seu tempo.

O ponto de partida de **Memórias póstumas** já parece desafiar os princípios realistas, uma vez que a história é contada do ponto de vista de um defunto: Brás Cubas, o protagonista, depois de morto, resolve se distrair escrevendo suas memórias. Essa situação de galhofa, ou seja, de brincadeira com o leitor, organiza um primeiro nível de narração. O modo como são narrados os acontecimentos vai construindo um segundo nível da narrativa, em que esse personagem representativo dos proprietários no século XIX revela-se sem pudor. O leitor pode acompanhar, assim, comportamentos, atitudes e valores dessa classe social pelo ponto de vista de um personagem que faz parte dela.

verossímeis: relativos a textos ficcionais que apresentam verossimilhança, ou seja, coerência interna que faz com que eles pareçam possíveis para o leitor.

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

Nesta seção, você lerá fragmentos do capítulo 1, em que o protagonista se apresenta; do capítulo 3, em que traça seu histórico familiar; e do capítulo 11, em que narra cenas de sua infância. Leia cada um dos trechos e discuta com um colega as questões propostas. Tomem nota de suas conclusões para depois participarem de uma discussão com a turma toda.

Texto 1 Fragmento do capítulo 1 de *Memórias póstumas de Brás Cubas*

Capítulo 1 – Óbito do autor

campa: túmulo.

introito: parte inicial.

Pentateuco: conjunto de livros bíblicos tradicionalmente atribuídos ao próprio Moisés, mas que hoje acredita-se terem sido fruto do trabalho de diversos autores e editores.

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a **campa** foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no **introito**, mas no cabo; diferença radical entre este livro e o **Pentateuco**.

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia — peneirava — uma chuvinha miúda, triste e constante [...].

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

Questões para discussão em dupla

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

1. Por que o protagonista afirma que não é "propriamente um autor defunto, mas um defunto autor"?
2. Que características de Brás Cubas podemos depreender dessa primeira apresentação? Justifiquem sua resposta com elementos do texto.

#Para curtir

Dom Casmurro

Outro romance imperdível de Machado de Assis é **Dom Casmurro** (1899). A história é narrada em 1ª pessoa por Bento Santiago, o "Dom Casmurro", um homem recluso e solitário que decide escrever a história de sua vida, com foco em seu relacionamento conturbado com Capitu, sua vizinha e amor de infância. A trama é famosa pelo elemento de dúvida que permeia a história: a suposta traição de Capitu. O livro nunca esclarece completamente se Capitu foi ou não infiel, deixando isso a cargo da interpretação do leitor.

No final desta unidade, na seção **Na estante** (página 79), você terá a oportunidade de ler trechos de **Dom Casmurro**.

REPRODUÇÃO/PANDA BOOKS

Capa de edição do livro **Dom Casmurro**.

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

Texto 2 Fragmento do capítulo 3 de *Memórias póstumas de Brás Cubas*

Capítulo 3 – Genealogia

[...]

O fundador de minha família foi um certo Damião Cubas, que floresceu na primeira metade do século XVIII. Era **tanoeiro** de ofício, natural do Rio de Janeiro, onde teria morrido na penúria e na obscuridade, se somente exercesse a tanoaria. Mas não; fez-se lavrador, plantou, colheu, permutou o seu produto por boas e honradas **patacas**, até que morreu, deixando grosso **cabedal** a um filho, o licenciado Luís Cubas. Neste rapaz é que verdadeiramente começa a série de meus avós — dos avós que a minha família sempre confessou — porque o Damião Cubas era afinal de contas um tanoeiro, e talvez mau tanoeiro, ao passo que o Luís Cubas estudou em Coimbra, **primou** no Estado, e foi um dos amigos particulares do vice-rei conde da Cunha.

Como este apelido de Cubas lhe cheirasse excessivamente a tanoaria, alegava meu pai, bisneto do Damião, que o dito apelido fora dado a um cavaleiro, herói nas jornadas da África, em prêmio da façanha que praticou arrebatando trezentas **cubas** aos mouros. Meu pai era homem de imaginação; escapou à tanoaria nas asas de um ***calembour***.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

tanoeiro: profissional que fabrica tonéis, barris e cubas para armazenagem de vinho.

patacas: moedas antigas de prata.

cabedal: conjunto de bens, riquezas.

primou: destacou-se, sobressaiu.

cubas: vasilhas grandes de madeira usadas para armazenar vinho e outros líquidos.

***calembour*:** trocadilho.

Questões para discussão em dupla

1. Localizem no fragmento esta observação inserida entre travessões: "dos avós *que a minha família sempre confessou*". Orações subordinadas adjetivas podem atuar como elementos **modalizadores**, revelando certo juízo de valor sobre o termo a que se referem.
   - **a.** Nesse caso, que juízos de valor sobre os avós de Brás Cubas revela a oração adjetiva destacada? **Dica:** para responder, vocês devem considerar a frase inteira.
   - **b.** E sobre a própria família de Brás Cubas, que fazia esses juízos de valor, o que a observação nos indica?
   - **c.** Por que vocês acham que essa observação foi colocada entre travessões? Que efeito o uso dessa pontuação confere à passagem?
2. Lendo o segundo parágrafo, o que podemos depreender sobre o pai de Brás Cubas?
3. Como o narrador (isto é, o próprio Brás Cubas) se posiciona diante da mentira espalhada pelo pai? Ele parece aprovar ou desaprovar a conduta dele? Que palavras demonstram isso?

Orações adjetivas

Lembre-se: **orações subordinadas adjetivas** são aquelas que equivalem a um adjetivo e expressam características de um substantivo (ou pronome) da oração principal. Por exemplo, no período *Admiro pessoas* ***que estudam***., a oração subordinada adjetiva *que estudam* expressa uma característica do substantivo *pessoas*, presente na oração principal. Essa oração subordinada equivale a um adjetivo: *Admiro pessoas* ***estudiosas***.

#Para curtir

***Memórias póstumas*, o filme**

O filme **Memórias póstumas** recria na linguagem cinematográfica a narrativa de Machado de Assis. Interpretado por Reginaldo Faria, o defunto autor nos conta sua vida de ociosidade e caprichos, além da paixão juvenil por Marcela, que o amou "durante quinze meses e onze contos de réis", e seu extenso romance com Virgília, uma mulher casada.

ANDRE KLOTZEL/BRAS FILMES

Cena do filme **Memórias póstumas**, com roteiro e direção de André Klotzel, 2001.

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

Texto 3 Fragmento do capítulo 11 de *Memórias póstumas de Brás Cubas*

Capítulo 11 – O menino é pai do homem

Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos são menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu era na minha infância. Um poeta dizia que o menino é pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns lineamentos do menino.

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de "menino diabo"; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce "por pirraça"; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, **à guisa de** freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, — algumas vezes gemendo, — mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um — "ai, **nhonhô**!" — ao que eu retorquia: — "Cala a boca, besta!" — Esconder os chapéus das visitas, deitar rabos de papel a pessoas graves, puxar pelo rabicho das cabeleiras, dar beliscões nos braços das matronas, e outras muitas façanhas deste **jaez**, eram mostras de um gênio indócil, mas devo crer que eram também expressões de um espírito robusto, porque meu pai tinha-me em grande admiração; e se às vezes me repreendia, à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos.

à guisa de: no lugar de.

nhonhô: diminutivo de *sinhô*, tratamento dado aos senhores, proprietários de homens negros escravizados.

jaez: categoria, tipo.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

ZOOM Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis – ou, simplesmente, **Machado de Assis** – nasceu em 1839 em uma grande chácara no Morro do Livramento, centro do Rio de Janeiro (RJ), pertencente à rica família de D. Maria José de Mendonça Barroso Pereira. A mãe de Machado, uma imigrante portuguesa, era lavadeira e vivia na chácara como agregada; lá ela conheceu o pai do futuro escritor, um filho de escravizados alforriados que trabalhava como pintor de paredes e dourador.

Nascido nessas condições modestas e tendo ficado órfão ainda bem jovem, Machado logo começou a trabalhar. Em 1855, aos 16 anos, publica seu primeiro poema no jornal **Marmota Fluminense**, da Livraria Paula Brito, empresa onde começa a trabalhar como tipógrafo, transferindo-se em seguida para a Tipografia Nacional.

Cada vez mais à vontade no mundo das letras, o jovem Machado faz amizade com escritores românticos renomados, como Manuel Antônio de Almeida e Joaquim Manoel de Macedo.

JOAQUIM INSLEY PACHECO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Retrato de Machado de Assis em 1884.

Em poucos anos, torna-se colaborador de vários jornais e revistas, onde publica crônicas e críticas teatrais. Também traduz peças de teatro e escreve as suas próprias.

Em 1866, ingressa no serviço público como ajudante do diretor do **Diário Oficial** e, três anos depois, casa-se com a portuguesa Carolina Xavier de Novais. Atua no setor público até o fim da vida, alcançando cargos cada vez mais altos. Paralelamente, desenvolve uma profícua carreira como escritor e dramaturgo, publicando em vida dez romances, cinco coletâneas de poemas, sete coletâneas de contos e dez peças teatrais.

Em 1897, é um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e logo aclamado como seu primeiro presidente. Falece em 1908, sendo considerado já naquele momento um dos mais importantes escritores brasileiros.

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

Questões para discussão em dupla

1. Nesse fragmento, localizem o trecho em que o narrador usa uma série de adjetivos para se descrever como criança.
   a. Qual é esse trecho?
   b. Na opinião de vocês, esses adjetivos são adequados e suficientes para descrever o menino Brás Cubas? Por quê?
2. Localizem agora a passagem "não satisfeito da travessura".
   a. A que o narrador se refere com a palavra *travessura*?
   b. O que a escolha dessa palavra revela sobre a mentalidade e os valores em relação aos negros escravizados naquele tempo? **#pensamentocrítico**
   c. Que passagem do texto permite inferir que as atitudes do narrador eram consideradas normais e naturais para seu pai?
3. Como vocês interpretam o título "O menino é pai do homem"?

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

Questões para discussão com a turma

Agora, as duplas devem participar de uma discussão coletiva.

1. Como foi a experiência de ler esses fragmentos? O que mais lhes chamou a atenção na personalidade desse narrador tão incomum? E quanto à forma de narrar e ao trabalho com a linguagem?
2. Retomem o texto do *site* da Flup que leram na abertura desta unidade:

   > Machado testemunhou o fim da escravatura, denunciando a hipocrisia de seu tempo [...] em qualquer texto em que conseguisse botar a mão. Sua escrita abusa de realismo irônico para criticar os opressores e desafiar o *game*.

   Agora que conheceram um pouco da escrita de Machado de Assis, reflitam: como ele denunciava "a hipocrisia de seu tempo"? Como abusava do "realismo irônico para criticar os opressores e desafiar o *game*"?

#Para curtir

Contos machadianos para ler ou ouvir

Machado de Assis escreveu dezenas de contos sobre os mais variados temas. Você pode apreciá-los em livros físicos ou digitais ou, se preferir, ouvi-los em audiolivros e *podcasts*. Nas principais plataformas de áudio, você encontra programas em que os textos são lidos e, às vezes, comentados por professores e especialistas. **#fruiçãoestética**

Confira estas sugestões:

- "A segunda vida" – Imagine se uma pessoa falecida aos 68 anos pudesse nascer novamente, mas preservando a experiência e a sabedoria construídas na vida anterior? Para o protagonista desse conto, a ideia parecia ótima, mas na prática não foi bem assim…
- "Um apólogo" – Você deve se lembrar das fábulas, aquelas narrativas da tradição oral vividas por animais, que trazem quase sempre uma lição de moral. Um apólogo é um gênero parecido, mas que tem objetos como personagens. Nesse texto curto e leve, a agulha e um novelo de linha travam um interessante diálogo.
- "O enfermeiro" – Esse é um conto que mergulha fundo na alma humana, tratando do remorso e das mentiras brandas que, às vezes, as pessoas contam para si mesmas a fim de aliviarem suas culpas.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52

DIÁLOGOS A ironia crítica em Eça de Queiroz

Conforme você leu no boxe ***Zoom*** da página 19, Eça de Queiroz foi um dos principais nomes do Realismo português. Em 1880, um ano antes do lançamento de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, Eça publicou a novela **O mandarim**. Assim como o romance de Machado, **O mandarim** vale-se de elementos fantásticos para criticar a realidade de seu tempo. A novela acompanha Teodoro, um modesto funcionário público que faz um pacto com o diabo: se ele tocasse uma campainha, um riquíssimo mandarim morreria na China, e toda a fortuna dele seria herdada por Teodoro. Leia o fragmento inicial da narrativa.

O mandarim

Eu chamo-me Teodoro – e fui amanuense do Ministério do Reino.

Nesse tempo vivia eu à Travessa da Conceição nº 106, na casa de hóspedes da D. Augusta, a esplêndida D. Augusta, viúva do major Marques. [...]

A minha existência era bem equilibrada e suave. Toda a semana, de mangas de **lustrina** à carteira da minha repartição, ia lançando, numa formosa letra cursiva, sobre o papel "Tojal" do Estado, estas frases fáceis: "Il.mo e Ex.mo Sr. – Tenho a honra de comunicar a V. Ex.a... Tenho a honra de passar às mãos de V. Ex.a, Il.mo e Ex.mo Sr..."

Aos domingos repousava: instalava-me então no canapé da sala de jantar [...] e admirava a D. Augusta, que, em dias de missa, costumava limpar com clara de ovo a caspa do tenente Couceiro. [...] Eu então, enternecido, dizia à deleitosa senhora:

– Ai D. Augusta, que anjo que é!

Ela ria; chamava-me *enguiço*! Eu sorria, sem me escandalizar. "Enguiço" era com efeito o nome que me davam na casa – por eu ser magro, entrar sempre as portas com o pé direito, tremer de ratos, ter à cabeceira da cama uma litografia de Nossa Senhora das Dores que pertencera à mamã, e **corcovar**. Infelizmente corcovo – do muito que verguei o espinhaço, na Universidade, recuando como uma **pega** assustada diante dos senhores **lentes**; na repartição, **dobrando a fronte** ao pó perante os meus directores-gerais. Esta atitude de resto convém ao bacharel; ela mantém a disciplina num Estado bem organizado; e a mim garantia-me a tranquilidade dos domingos, o uso de alguma roupa branca, e vinte mil réis mensais.

Não posso negar, porém, que nesse tempo eu era ambicioso [...]. Não que me revolvesse o peito o apetite heroico de dirigir, do alto de um trono, vastos rebanhos humanos; [...] – mas pungia-me o desejo de poder jantar no Hotel Central [...], apertar a mão mimosa de viscondessas. [...] Porque a certeza de que os meus vinte mil réis por mês e o meu jeito encolhido de enguiço, me excluíam para sempre dessas alegrias sociais, vinha-me então ferir o peito – como uma frecha que se crava num tronco, e fica muito tempo vibrando!

Ainda assim, eu não me considerava sombriamente um "pária". [...] As felicidades haviam de vir: e para as apressar eu fazia tudo o que devia como português e como constitucional: – pedia-as todas as noites a Nossa Senhora das Dores, e comprava décimos da lotaria.

QUEIROZ, Eça de. **O mandarim**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000084.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

lustrina: tecido lustroso.

corcovar: arquear o corpo, formando uma corcunda.

pega: espécie de ave.

lentes: professores universitários.

dobrando a fronte: curvando-se de modo submisso.

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

1. Que características de Teodoro são perceptíveis nesse trecho? Cite passagens para justificar sua resposta.
2. Que passagens permitem antecipar que Teodoro vai aceitar o pacto do diabo e tocar a campainha mágica?
3. Assim como Machado de Assis em **Memórias póstumas de Brás Cubas**, nessa obra Eça de Queiroz usa a ironia para criticar certos comportamentos sociais. De que modo você percebe isso no fragmento lido? **#pensamentocrítico**

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

Leitura e reflexão II: A "escrevivência" de Conceição Evaristo

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

A mineira Conceição Evaristo é um dos principais nomes da literatura brasileira contemporânea. Para designar a própria escrita e a de outras autoras negras, ela cunhou o termo **escrevivência**. Leia um trecho de uma entrevista em que a própria Conceição explica esse conceito:

> [...] uma imagem que sempre me perseguiu foi a imagem da mãe preta, aquela mulher escravizada dentro da casa grande e que era responsável pela prole colonizadora. E essa mulher num dado momento do dia, uma das funções dela como corpo escravizado dentro da casa grande, era levar as crianças para dormirem, e ela vai para esse exercício de contar histórias. Mesmo nesse momento, [...] escraviza-se justamente o aspecto fundamental do ser humano, que é a fala. [...]
>
> Ora, se a fala dessa mulher da casa grande é uma fala escravizada, a nossa escrita não. Pelo contrário. A nossa escrevivência é pra acordar os da casa grande. Então esse conceito nasce justamente com a tentativa de borrar parte dessa história, é o reverso. E é o reverso também por um outro aspecto, porque aí já tem escrita. Se antes a fala da mulher negra ficou condicionada a uma oralidade, hoje ela tem também a escrita. E ter a escrita é justamente apropriar[-se] das armas da casa grande.

GUZZO, Morgani. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **Catarinas**, 28 jul. 2021. Disponível em: https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/. Acesso em: 22 fev. 2024.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Conceição Evaristo – Escrevivência

ZOOM Conceição Evaristo

Nascida em 1946 em Belo Horizonte (MG), Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como **Conceição Evaristo**, diz que não cresceu rodeada de livros, mas, sim, de palavras, pois contar histórias era um hábito da família. Sua mãe, embora só tenha tido a oportunidade de alfabetizar-se na vida adulta, era grande incentivadora da leitura.

Com o estímulo dela e de uma tia, que trabalhava em uma biblioteca municipal, Conceição logo se apaixonou pelos livros. Na juventude, enquanto trabalhava como empregada doméstica, frequentou o curso normal, que formava professores.

Em 1973, mudou-se para o Rio de Janeiro (RJ) e passou em um concurso para professora, iniciando a carreira no magistério que duraria décadas. Com mais de 40 anos, pôde finalmente iniciar a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estudou Letras e, mais tarde, tornou-se mestre e doutora em Literatura.

Embora escrevesse desde a adolescência, só começou a publicar seus textos aos 44 anos – em 1990, nos **Cadernos Negros**, série de antologias editada pelo coletivo Quilombhoje.

Em 2015, venceu o Prêmio Jabuti com a coletânea de contos **Olhos D'Água**. Hoje suas obras – que além de contos incluem romances e poemas – são exigidas em concursos vestibulares e já foram traduzidas para o francês e o inglês.

SALTY VIEW/SHUTTERSTOCK

Conceição Evaristo na Casa Escrevivência, espaço cultural localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2023.

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

Essa explicação de Conceição Evaristo para sua "escrevivência" será um conceito-chave para você aproveitar mais plenamente a leitura de fragmentos de **Ponciá Vicêncio**. Nesse romance, um narrador em 3ª pessoa revela por meio do **discurso indireto livre** o que os personagens pensam, falam e sentem.

Tipos de discurso

Em uma narrativa, as falas dos personagens podem ser apresentadas por meio de:

- **discurso direto** – as falas são reproduzidas tais como seriam ditas pelos personagens, podendo ser antecedidas por travessão ou estar entre aspas;
- **discurso indireto** – as falas são incorporadas ao discurso do narrador (por exemplo: *fui dizer à minha mãe que a mulher estragara o doce*).
- **discurso indireto livre** – modo que mescla os dois anteriores: são reproduzidas algumas falas do personagem, mas não aparecem as indicações do discurso reportado, ou seja, não há travessões nem aspas, tampouco são usados verbos *dicendi* (*disse, exclamou, respondeu* etc.).

Em **Ponciá Vicêncio**, o uso do discurso indireto livre permite contar a história sob diversos ângulos. O principal é o de Ponciá – uma mulher que, no presente da narrativa, leva uma vida miserável, dividindo um barraco na cidade com o companheiro. Por meio de suas memórias, ela revive a infância na roça, quando morava na casa de pau a pique com Vô Vicêncio, seu pai, sua mãe e o irmão Luandi.

Essas pessoas representam diferentes gerações de escravizados e seus descendentes. Vô Vicêncio e sua mulher eram escravizados, mas os filhos deles, nascidos após a Lei do Ventre Livre, de 1871, em tese nasceram libertos. Contudo, como a lei nem sempre era cumprida, alguns dos filhos foram vendidos. Sofrendo com esse e outros abusos, Vô Vicêncio acaba enlouquecendo e, em um acesso de fúria, toma de uma foice, mata a própria esposa e tenta se matar, mas é impedido a tempo e fica com o braço "cotó" (cortado).

Um dia, ainda criança, Ponciá – que sabe trabalhar o barro tão bem quanto sua mãe – faz um boneco de barro idêntico ao avô. A família espanta-se, porque, como Vô Vicêncio morrera quando Ponciá ainda era criança de colo, era incrível que a menina se lembrasse dele com tanta nitidez. Ao longo do romance, a ligação entre Ponciá e o avô mostra-se cada vez mais evidente.

A seguir, você encontrará dois fragmentos da obra. Leia cada um deles e junte-se a um colega para discutir as questões propostas.

ZOOM *Ponciá Vicêncio* e os atos políticos de escrever e publicar

Ponciá Vicêncio teve a primeira edição financiada integralmente pela autora, em 2003. Apenas na terceira edição não houve necessidade de financiamento. Sobre esse processo, diz a autora:

> O ato político de escrever vem acrescido do ato político de publicar [...]. Não só a condição de gênero vai interferir nas oportunidades de publicação e na invisibilidade da autoria dessas mulheres, mas também a condição étnica e social.

EVARISTO, Conceição. Apresentação. *In*: EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 7.

REPRODUÇÃO/MAZZA

Primeira edição da obra **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo.

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

Texto 1 Primeiro fragmento de *Ponciá Vicêncio*

Neste primeiro fragmento, o narrador conta como Ponciá, ainda menina, reflete sobre a própria identidade.

> O tempo passava, a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante. Quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo de Ponciá. Às vezes num exercício de autoflagelo ficava a copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar o seu eco. E era tão doloroso quando grafava o acento. Era como se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar- lhe o corpo. Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela a reminiscência do poderio do senhor, um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Por quê? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela? Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono.
>
> EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 20-21.

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

Questões para discussão em dupla

1. Que **comparação** é feita no texto para comunicar com mais expressividade o sentimento de Ponciá ao grafar o acento agudo de seu nome?
2. A que outro personagem do romance essa comparação faz referência? Por quê?
3. Por que vocês acham que a mãe de Ponciá "não gostava de encarar" o boneco de barro que a menina fez representando o avô?
4. No contexto do tema tratado, que sentido vocês atribuem a esta frase: "O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens"?

comparação: figura de linguagem caracterizada por estabelecer, de maneira explícita, uma relação de semelhança entre dois ou mais elementos.

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

#Para curtir

Podcast explica apagamento de nomes e sobrenomes africanos

"Pare e pense. Quantas pessoas você conhece que tenham um nome de origem africana? Eu vou dar um tempinho para que você consiga refletir um pouco mais… Pois é. Agora eu te pergunto: em um país em que 56% da população é formada por pretos e pardos, como pode ser tão difícil encontrar os traços das nossas raízes em nossas identidades?" Com essa pergunta começa o episódio "Por que João e não Akin?" do *podcast* Pele Preta, que foi ao ar em 20 de abril de 2023.

Com a ajuda do historiador André Carvalho, os apresentadores Fran Cardoso e Rafael Santana explicam os processos que levaram ao apagamento de nomes e sobrenomes de origens africanas tanto durante a escravidão como depois dela. Procure o episódio em uma plataforma de *streaming* e aprofunde-se nesse tema.

Texto 2 Segundo fragmento de *Ponciá Vicêncio*

Neste segundo fragmento, a narrativa começa pelo ângulo de Ponciá e, em seguida, passa para o ângulo do pai dela. Acompanhe e depois discuta as questões com seu colega.

Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. O homem não parava em casa. Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos. Nem tempo para ficar com a mulher e filhos o homem tinha. Quando não era tempo de semear, era o tempo de colheita e ele passava o tempo todo lá na fazenda.

O pai de Ponciá sabia ler todas as letras do alfabeto. Sabia de cor e salteado. Em qualquer lugar que visse as letras, as reconhecia. Não conseguia, porém, formar as sílabas e muito menos as palavras. Aprendera a ler as letras numa brincadeira com o sinhô-moço. Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era **pajem** do sinhô-moço. Tinha a obrigação de brincar com ele. Era o cavalo em que o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. [...] Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor de suas lágrimas. Naquela noite teve mais ódio ainda do pai. Se eram livres por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? Um dia perguntou isto ao pai, com jeito, muito jeito. Tinha medo dos ataques dele. [...] Perguntou e a resposta do pai foi uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto. O homem não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 12-13.

pajem: no contexto do romance, escravizado que cuida de uma criança.

posfácio: breve texto no final do conteúdo principal de um livro que serve para explicá-lo ou comentá-lo.

Questões para discussão em dupla

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

1. Esse segundo fragmento de **Ponciá Vicêncio** dialoga diretamente com um dos trechos de **Memórias póstumas de Brás Cubas** que vocês leram na primeira seção de leitura. Qual é o trecho de Machado e como se dá esse diálogo?

2. Tanto no trecho de **Memórias póstumas de Brás Cubas** quanto nesse, de **Ponciá Vicêncio**, há uma criança que, vendo os adultos tratarem pessoas negras escravizadas com violência e desumanidade, imita esse tratamento, reproduzindo os gestos das pessoas de sua classe.
   - **a.** Com que intenção teria sido incluído, no romance contemporâneo, um trecho que expõe algumas das raízes dos problemas raciais da sociedade brasileira?
   - **b.** O que muda quando o ângulo do relato passa a ser o do escravizado, da pessoa que sofre a violência?
   - **c.** Na opinião de vocês, por que o pai de Ponciá, ainda criança, dirigiu seu ódio ao pai dele, o Vô Vicêncio?

3. Pensem na reação de Vô Vicêncio à pergunta do filho sobre por que eles continuavam ali, se já eram livres. Por que vocês acham que Vô Vicêncio reagiu daquela forma?

Questões para discussão com a turma

Vamos agora reunir as duplas para uma conversa coletiva.

1. No **posfácio** de **Ponciá Vicêncio**, a professora universitária Maria José Somerlate Barbosa comenta o seguinte sobre o estilo de escrita de Conceição Evaristo:

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

As frases curtas, quase secas, o uso de poucos adjetivos e de poucas **conjunções aditivas** contrastam claramente com a quantidade de emoções e de sentimentos que escorrem pelas entrelinhas.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Posfácio. *In*: EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 96.

conjunções aditivas: conjunções ou locuções conjuntivas que estabelecem uma relação de acréscimo entre termos ou orações (por exemplo: *e*, *nem*, *não apenas… mas também*).

Vocês avaliariam da mesma forma o estilo dos fragmentos lidos? O que gostariam de contrapor ou acrescentar a essa definição da professora?

2. Retomem o conceito de **escrevivência**, explanado no início desta seção. Leiam também uma explicação sobre o que se denomina **pensamento decolonial**.

A decolonialidade é uma abordagem recente das ciências sociais e humanas que aponta a permanência de influências culturais, religiosas e econômicas do período colonial no Brasil e em outros países, sendo muitas delas ainda negadas e desconsideradas. Esse campo de estudos entende que, mesmo após o fim do colonialismo, a colonialidade continuou sendo reproduzida em narrativas do cotidiano que oprimem os povos historicamente dominados e silenciados pelo homem branco. […]

[…] ao analisar essas estruturas de exploração, imposição cultural e religiosa sobre populações conquistadas, o pensamento decolonial possibilita que as vozes dos dominados sejam finalmente resgatadas e valorizadas, podendo ocupar um lugar de valor na História. […]

VALLE, Leonardo. Cinco livros para entender o pensamento decolonial. **Instituto Claro**, 2 jul. 2021. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/5-livros-para-entender-o-pensamento-decolonial/. Acesso em: 22 fev. 2024.

a. Como vocês acham que os conceitos de escrevivência e de pensamento decolonial se relacionam a um romance como **Ponciá Vicêncio**?

b. Na opinião de vocês, as leituras feitas neste capítulo contribuíram para o objetivo de aprendizagem de "ampliar a compreensão dos modos como a literatura representa processos de colonização e descolonização"? Se sim, como isso aconteceu?

#Para curtir

Ocupação: Conceição Evaristo

Assim como Machado de Assis, Conceição Evaristo foi homenageada em uma das edições do evento **Ocupação**. Você pode entrar no *site* e percorrer as diversas seções para conhecer melhor a obra da escritora.

Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/. Acesso em: 8 set. 2024.

Página inicial do *site* da **Ocupação: Conceição Evaristo**.

FOTOGRAFIA DE RICHNER ALLAN/ ITAÚ CULTURAL

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

DIÁLOGOS A arte do barro nas culturas quilombolas

BNCC
Habilidade abordada: EM13LP52

quilombolas: comunidades, geralmente rurais, habitadas por descendentes de africanos escravizados que mantêm relações estreitas com o território e a ancestralidade; o termo também se refere aos integrantes dessas comunidades.

Linguagens em integração

Saiba mais sobre cultura quilombola na seção Conexões – "Quilombagem: uma forma de construir outro mundo?", no Tema 18 de seu livro de Arte.

A arte do barro tem um papel relevante em **Ponciá Vicêncio**, e essa escolha da autora não foi à toa: a tradição ceramista é um importante elemento na cultura afro-brasileira, principalmente entre os **quilombolas**. Leia o trecho a seguir para expandir seus conhecimentos do tema.

> A tradição ceramista, segundo Hill *et al.* (2001), [...] não chegou a nosso país com os portugueses, nem veio exclusivamente na bagagem cultural dos escravos. Quando Pedro Álvares Cabral aportou por aqui, os índios já tinham firmado a cultura do trabalho de peças utilitárias em barro. Ao instalarem as primeiras olarias, os colonizadores portugueses [...] foram os responsáveis por estruturar e concentrar a mão de obra para essa produção.
>
> [...] Ainda segundo os autores supracitados, muitos dos africanos que aqui chegaram como escravos tinham conhecimento anterior sobre essa arte e amalgamaram sua experiência de moldar o barro com as práticas e materiais que aqui encontraram. [...]

MARCELINO, Jacqueline Laranja Leal. **Mulheres negras**: tradições orais, artes, ofícios e identidades. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2016, p. 173. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/161372207.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

Agora, observe uma peça produzida pelas mulheres do quilombo de Itamatatiua, em Alcântara (MA). Em geral, as esculturas representam as mulheres em seus afazeres diários e, dessa forma, perpetuam a memória e a história delas na comunidade.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Quilombo: uma forma de resistência**

TV MIRANTE

Peça fabricada pelas mulheres de Itamatatiua, em Alcântara (MA), 2018.

1. Segundo o texto, de que modo as culturas indígenas, a portuguesa e as africanas contribuíram para o desenvolvimento da arte ceramista no Brasil?

2. Releia o fragmento de **Ponciá Vicêncio** apresentado na página 27 e relacione-o à escultura reproduzida nesta página.
   a. Podemos dizer que o ato de Ponciá de moldar a figura do avô no barro contribuía para perpetuar a história de sua família e sua comunidade? Por quê? Para responder, considere o contexto de apagamento cultural descrito nesse fragmento de **Ponciá Vicêncio**.
   b. Durante muito tempo, por diversos motivos, as comunidades quilombolas tiveram pouco acesso à alfabetização. Em tais circunstâncias, que valor adicional a arte ceramista assume nessas comunidades?

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

Produção: *Fanfic*

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP15, EM13LP50, EM13LP54

Você conhece o termo *fanfiction*? Essa palavra vem da língua inglesa e significa, literalmente, ficção produzida por fãs. Vamos recordar em que consiste esse gênero.

Fanfiction* ou *fanfic

É uma ficção criada pelos fãs, ou seja, pelos apaixonados por determinado romance, conto, filme, série, *anime*, mangá, celebridade, banda. Quando a *fanfic* toma como texto-base uma narrativa (romance, conto etc.), ela pode dar continuidade à história original ou criar para ela um novo desfecho, um novo personagem, um novo enredo etc.

Nesta seção, você vai soltar a imaginação e criar uma *fanfic* de seu romance ou conto predileto. Sua produção poderá circular em uma plataforma de *fanfics*, em uma conta criada e coordenada por seu professor; depois, no final desta unidade, ela também poderá fazer parte do *e-zine* (fanzine digital) a ser organizado pela turma.

Contexto de produção

O quê: *fanfic* de um romance ou conto.

Para quê: apropriar-se dos recursos textuais e expressivos que você vem conhecendo ao ampliar seu repertório literário.

Para quem: público em geral.

Onde: em uma plataforma de *fanfics*; posteriormente, poderá integrar o *e-zine* da turma.

Conhecer um modelo

Como Machado de Assis é um dos escritores brasileiros mais lidos e comentados até os dias atuais, não é de surpreender que, ao longo do tempo, tenham sido produzidas inúmeras *fanfics* de suas obras.

Você lerá, a seguir, um fragmento de uma dessas releituras. Trata-se de um conto que recria o romance **Memórias póstumas de Brás Cubas** sob uma nova perspectiva. Não apenas o gênero é diferente (nos contos, a narrativa é muito mais condensada do que em um romance), como também Brás Cubas é colocado em uma nova condição.

O texto foi produzido pela jornalista Fernanda Castello Branco para a **Ocupação: Machado de Assis** – da qual falamos anteriormente.

Memórias intrauterinas de Brás Cubas

Ao óvulo e ao espermatozoide que se encontraram por acaso e me trouxeram de volta como zigoto, embrião e feto, inevitavelmente nessa ordem, dedico como ansiosa lembrança estas memórias intrauterinas

Ouvi dizer que não era para me lembrar do meu velório, com as 11 pessoas presentes. Ouvi dizer que não era para me lembrar de absolutamente nada. Mas a verdade é que me lembro de tudo. Ou acho que lembro. Você, caro e fiel leitor, pode me ajudar a afirmar isso.

Morri de pneumonia, aos 64 anos, solteirão, o que nem de longe pareceu uma tragédia. Morto, não me preocupava com moralismo. Agora que emano vida, ou melhor, que estou me formando em vida, acho que também sigo sem essa preocupação.

[...]

Todos vocês sabem. E eu me lembro, caríssimo leitor, não já disse que me lembro? Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Mas voltarei em breve como filho de alguém. Terei que ser o sonho

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

realizado de alguém, e isso, por si só, é o maior dos pesadelos. Será que cairei novamente em uma família abastada? É o mínimo, não é? Não pedi para voltar, não planejei. Para ser mais exato: nem queria.

"Antes cair das nuvens, que de um terceiro andar", disse eu lá nas memórias póstumas. Se nascer é mais ou menos cair das nuvens, gostaria de dizer que mudei de ideia. [...]

[...] Nascerei, contra a minha vontade, no tempo de caras estampadas nas palmas de nossas mãos, sedentas por *likes*, comentários e compartilhamentos. Previ o futuro, mas chegarei atrasadíssimo a ele. Caríssimo leitor, diga-me: como você suporta?

Devo estar perto de desembocar no mundo, porque aqui está absurdamente apertado. Talvez porque esteja perto de chegar, já sei um tanto do mundo que me espera. Capto tudo que ouço, organizo as ideias, sou uma mistura do que fui com o que serei ao chegar.

Encontrarei Marcela e Virgília no Tinder?

Volto contra a minha vontade, mas por cinco segundos estive disposto a mudar. Já entendi que não será possível. Poderia pedir perdão, mas talvez não seja disso.

O problema, fino leitor, é mesmo o mundo. Portanto, novamente me encaixarei na posição que mais me der *status*. Lembra-se do "amor da glória"? O problema é o mundo, inocente leitor, onde a aparência segue sendo o que se tem de mais elogiável.

BRANCO, Fernanda Castello. Memórias intrauterinas de Brás Cubas, um conto por Fernanda Castello Branco. **Ocupação Machado de Assis**. Páginas Expandidas. Disponível em: https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/machado-de-assis/paginas-expandidas/. Acesso em: 22 fev. 2024.

Agora, discuta as questões a seguir com um colega.

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

1. Qual mudança de condição do personagem principal a *fanfic* estabelece em relação ao texto original?

2. A dedicatória do conto estabelece uma intertextualidade com a dedicatória do romance de Machado, que é a seguinte:

> Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

Expliquem como a nova dedicatória recupera a antiga, que substituições são feitas e que efeitos de sentido elas provocam.

3. O narrador afirma que, contrariando o que haviam lhe dito, ele se lembrava dos fatos vividos na existência anterior. Releiam: "Mas a verdade é que me lembro de tudo. Ou acho que lembro. Você, caro e fiel leitor, pode me ajudar a afirmar isso". Por que ele diz que o leitor pode ajudá-lo a confirmar suas memórias?

4. A personalidade e os valores de Brás Cubas parecem ter se alterado em sua nova existência? Justifiquem a resposta com trechos do conto.

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

Escolher o texto-base e definir a linha de recriação

1. Para escrever uma *fanfic* baseada em um texto literário, o primeiro passo é escolher um romance ou conto do qual tenha gostado, que tenha fisgado sua atenção. Pode ser um dos romances comentados neste capítulo – **Memórias póstumas de Brás Cubas** ou **Ponciá Vicêncio** (o qual você deverá ler na íntegra para produzir a *fanfic*) – ou qualquer outro romance ou conto à sua escolha.

2. Quando tiver escolhido o texto-base, pense em como gostaria de recriá-lo.

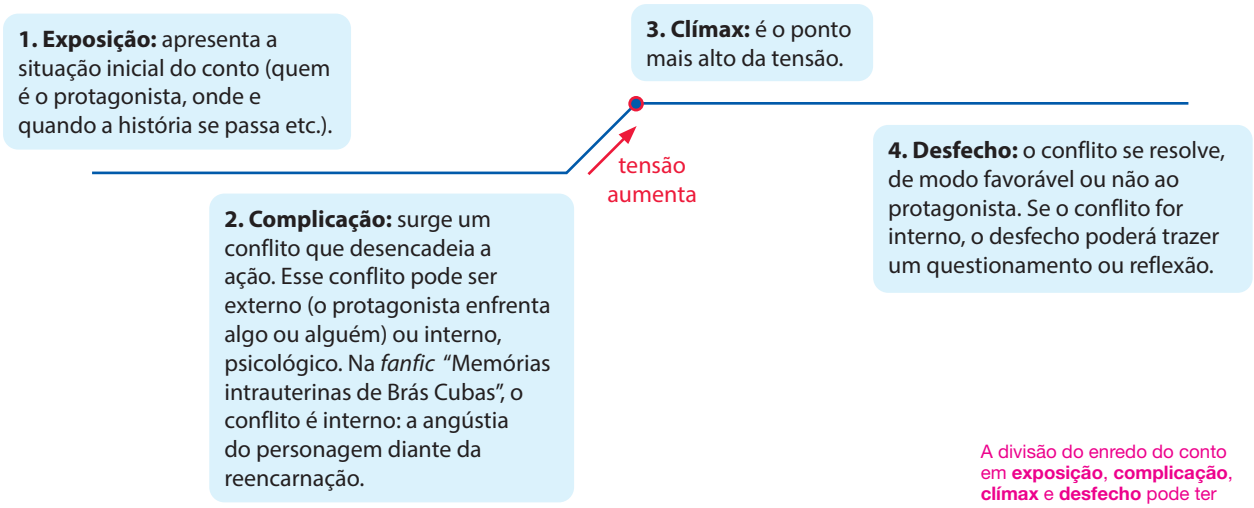
   Seria interessante mudar o enredo, mudar o desfecho, contar a história pelo ângulo de outro personagem? Existem muitas possibilidades. Para ter ideias, você pode visitar plataformas de *fanfics* seguindo a mediação e as sugestões do professor. Também vale a pena explorar a seção "Páginas expandidas" no *site* da **Ocupação: Machado de Assis**, que, além de "Memórias intrauterinas de Brás Cubas", traz várias outras releituras da obra de Machado de Assis. O *link* para a seção é: https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/machado-de-assis/paginas-expandidas/. Acesso em: 6 ago. 2024.

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

Planejar e escrever sua *fanfic*

1. Agora que você já escolheu um texto-base e definiu em linhas gerais como vai recriá-lo, o próximo passo é planejar seu texto. Embora algumas *fanfics* se assemelhem a romances, divididos em capítulos, a maioria incorpora os elementos composicionais de um conto – esse é o caso, por exemplo, das "Memórias intrauterinas de Brás Cubas".

   Recomendamos que você crie sua *fanfic* na forma de um conto; nesse caso, você deve planejar as **partes do enredo**, lembrando que no conto a narrativa é condensada, com um único conflito. Guie-se por este esquema.



A divisão do enredo do conto em **exposição**, **complicação**, **clímax** e **desfecho** pode ter algumas variações conforme o autor consultado. Seguimos aqui a terminologia empregada por Gancho (2006).

2. Nessa fase de planejamento, decida também se manterá ou não o foco narrativo do texto-base (em 1ª ou em 3ª pessoa).

3. Com sua *fanfic* planejada, comece a escrevê-la. Lembre-se de que o enredo deve ser enxuto; evite, portanto, inserir fatos ou elementos supérfluos.

4. Use o discurso direto ou indireto e/ou o indireto livre conforme os efeitos que queira obter em cada trecho. Varie os verbos *dicendi* e, se optar pelo discurso direto, não se esqueça de usar adequadamente os sinais de pontuação (dois-pontos, travessões, aspas).

5. Crie um título original e atraente para sua *fanfic*, de preferência fazendo referência ao texto-base, de modo que os leitores consigam identificar facilmente a intertextualidade.

Revisar e publicar sua *fanfic*

1. Entregue seu texto a um colega e peça a ele que avalie estes aspectos:
   - **a.** É possível reconhecer o diálogo com o texto-base e a linha de recriação seguida (novos personagens, nova ambientação, mudança de ponto de vista etc.)?
   - **b.** O enredo é conciso e prende a atenção do leitor do início ao fim?
   - **c.** O desfecho é impactante e/ou criativo?
   - **d.** A sequência de fatos é verossímil, isto é, um fato provoca logicamente o outro?
   - **e.** A utilização dos diferentes tipos de discurso (direto, indireto ou indireto livre) está adequada e corretamente sinalizada?
   - **f.** Há problemas de ortografia ou pontuação?

2. Reescreva sua *fanfic* considerando as sugestões do colega.

3. Sob a coordenação do professor, na sala de informática (ou em outro ambiente da escola apropriado para isso), da escola, você e seus colegas publicarão suas *fanfics* em uma plataforma dedicada a esse gênero.

JOSE LUIS PELAEZ INC/GETTY IMAGES

A revisão feita pelo colega é um momento importante para saber se seu texto está produzindo os efeitos desejados. Aproveite a devolutiva dele para aprimorar sua *fanfic*.

4. No fim desta unidade, você e os colegas escolherão algumas *fanfics* para serem divulgadas e inseridas no *e-zine* da turma.

   Para deixar essa escolha mais democrática, vocês podem votar para escolher a melhor *fanfic*: leiam os textos uns dos outros na plataforma e votem nos três melhores. As *fanfics* escolhidas serão inseridas no *e-zine* da turma.

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

CAPÍTULO 2

Vozes africanas e latino-americanas

Países da África e da América Latina também sofreram processos de colonização e descolonização. O que podemos descobrir e que "viagens literárias" podemos fazer lendo textos dessas regiões?

Neste capítulo, você terá um pouco dessa experiência ao explorar obras de escritores africanos e latino-americanos. Além disso, analisará como leitores de todas as gerações, inclusive da sua, vêm utilizando mídias e linguagens variadas para compartilhar suas leituras.

Ao final do capítulo, você produzirá um vídeo para resenhar – isto é, apresentar criticamente – um ou mais livros de sua preferência. Por fim, você e seus colegas organizarão um *e-zine*, uma revista digital feita por fãs.

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

Leitura e reflexão I: Realidades mágicas

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP50, EM13LP52

Ao escolher um livro para ler ou um filme para assistir, você provavelmente já deve ter verificado a opinião de outros leitores ou espectadores, que, nas redes sociais ou nas plataformas de *streaming*, avaliam as obras por meio de estrelas, "joinhas" e comentários. Na atualidade, as novas tecnologias de informação e comunicação têm possibilitado que o público participe da **crítica cultural** – uma prática social de linguagem antes restrita, quase exclusivamente, a jornalistas e críticos profissionais, contratados por jornais, revistas e emissoras de TV para avaliar os lançamentos culturais.

A crítica profissional continua existindo, mas hoje o leitor ou espectador comum também pode exercer a **curadoria** – isto é, selecionar e comentar livros, filmes, séries, peças teatrais, *shows* etc. para seus amigos e seguidores nas redes sociais. Neste capítulo, você analisará algumas formas de praticar essa curadoria.

Para começar, nesta primeira seção de leitura e reflexão você lerá uma **resenha crítica** sobre um romance das literaturas latino-americanas. A leitura vai prepará-lo para apreciar com mais propriedade um trecho do romance comentado – **O reino deste mundo**, do escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980) – o qual você lerá em seguida.

Resenha crítica

É um gênero discursivo do campo jornalístico-midiático que busca apresentar e avaliar criticamente certa produção cultural, como um livro, filme, peça de teatro, *show, game*, exposição ou álbum de música. Ela costuma ser publicada em seções culturais de jornais, revistas e *sites* jornalísticos ou em veículos dedicados exclusivamente à crítica cultural, como *sites*, *blogs*, canais de vídeo e *podcasts* especializados.

Nas resenhas de livros ou filmes, o texto geralmente é composto de uma parte narrativa, em que se apresenta uma **sinopse** (isto é, um resumo do enredo) e uma parte argumentativa, em que o resenhista faz sua avaliação da obra, apresentando as razões – que podem ser mais objetivas ou subjetivas – para sua opinião.

Texto 1 Resenha crítica de *O reino deste mundo*

A resenha a seguir foi publicada no *blog* Li sobre isso, organizado por um jovem jornalista paulistano. Leia o texto e anote as ideias-chave no caderno.

O reino deste mundo

REPRODUÇÃO/MARTINS FONTES

Capa do livro **O reino deste mundo**, de Alejo Carpentier. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

Em nova busca por obras latino-americanas que seguissem a vertente do realismo mágico, encontrei recomendações do escritor cubano Alejo Carpentier, do qual nunca havia ouvido falar até então, e sua obra **O reino deste mundo**.

Para ser exato, quando o livro foi publicado, em 1949, ainda não havia sido desenvolvido o termo "realismo mágico", como conhecemos hoje. Carpentier classificava a sua obra como "real maravilhoso", pois, em sua opinião, toda a história da América Latina tinha um quê de fantasia. E esse privilégio não era apenas do Haiti, onde a história é representada.

Ela narra a saga de Ti Noel, escravo negro do *monsieur* Lenormand de Mezy, que fazia parte da elite francesa branca que dominava o Haiti antes de sua independência. O protagonista traça o panorama da vida na região e seus trabalhos em meados do século 18.

Surge, então, a figura histórica – e real – do escravo Mackandal, que se torna especialista em ervas, cogumelos e outros itens naturais após perder um braço em uma máquina de cortar cana. Depois de surpreender a todos e sumir sem deixar vestígios, o foragido entra em contato com Ti Noel para envenenar alguns animais de seu amo.

A partir daí, inicia-se uma onda de envenenamentos e mortes inexplicáveis, causando furor nos comandantes. A busca pelo rapaz é intensa, mas [...] diziam que nunca iria ser pego, pois se transformava em animais para se infiltrar nos locais sem ser notado. Certo dia, porém, Mackandal aparece e é capturado e queimado vivo. Suas ideias de libertação e união do povo escravo, entretanto, ficaram vivas nos [que] o ouviam.

Vinte anos – e doze filhos – depois, Ti Noel vê estourar a rebelião de escravos no Haiti, com os insurgentes matando os colonizadores e destruindo tudo. Lenormand de Mezy foge rapidamente para a ilha de Santiago de Cuba [...]. [Mais tarde], tem que vender o escravo protagonista do livro ao jamaicano Bouckman, que depois de um tempo [lhe] concede a liberdade.

Ao voltar à sua antiga residência, Ti Noel descobre um novo Haiti, liderado por negros e mulatos com uniformes napoleônicos e costumes voltados à influência europeia, e não de seus ancestrais. Ele é forçado a trabalhar para o soberano de origem africana com ar de colonizador Henri Christophe.

A obra se desenrola a partir daí com as reflexões e desenvolvimento da história conturbada e pouco efetiva da independência do Haiti, a primeira da América Latina e que se estendeu de 1791 a 1806.

Confesso que esperava uma narrativa mais detalhada e um enredo mais encorpado, pois a história de independência do país é rica e complexa. O livro é curto e passa por todos esses acontecimentos rapidamente. Além disso, a linguagem é rebuscada e não é das mais fáceis de ler, apesar de não caracterizar exatamente um problema. A leitura vale por se tratar de um acontecimento histórico real romantizado e fiel, com traços de fantasia e relatos interessantes. Afinal, como diz o autor, "o que é a história da América toda senão uma crônica do real maravilhoso?".

SOUZA, Fábio Martins de. O reino deste mundo. **Li sobre isso**, 15 jul. 2015. Disponível em: https://lisobreisso.wordpress.com/category/romance-2/page/2/. Acesso em: 2 abr. 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 discutam as questões a seguir. Anotem suas conclusões no caderno.

1. Considerem os comentários em 1ª pessoa no 1º parágrafo ("*encontrei* recomendações [...], do qual nunca *havia ouvido* falar").
   a. Se a resenha tivesse sido produzida por um crítico profissional para o *site* de um jornal ou outro veículo, vocês acham que o texto começaria com esse tipo de comentário? Por quê?
   b. Por que comentários como esses são relevantes quando a avaliação é publicada em um ***blog*** ou ***vlog***?
2. Em que parágrafos da resenha é feita uma sinopse da obra?
3. De acordo com a sinopse, quem é o protagonista da história? Considerando a identidade e a posição social desse protagonista, vocês acham que o romance vai apresentar os acontecimentos históricos haitianos sob a perspectiva dos colonizadores ou dos colonizados?
4. Concentrem-se agora no último parágrafo da resenha. O **operador argumentativo** *além disso* geralmente é utilizado para encadear dois argumentos que se somam, que reforçam o mesmo ponto de vista.
   a. Que argumentos são encadeados por *além disso* nesse último parágrafo?
   b. E qual ponto de vista esses argumentos sustentam em relação ao livro resenhado?
5. Releiam: "A leitura vale por se tratar de um acontecimento histórico real romantizado e fiel [...]". Considerando a questão **4**, expliquem por que, nesse trecho final, o resenhista escolheu o verbo *valer* ("A leitura *vale*") e por que é importante a justificativa que ele apresenta para sua afirmação ("por se tratar de"). **#argumentação**
6. Além de ler o livro, de que modo vocês acham que o resenhista se preparou para escrever esse texto? Que tipo de informação ele precisou buscar? Justifiquem sua resposta.
7. Vocês consideram que uma resenha crítica como essa é útil para decidir se vale a pena ler um livro? Por quê?

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

***blog*:** em sua forma mais básica, é uma espécie de diário *on-line* em que o autor aborda um tema de seu interesse, como literatura, música, *games*, viagens. As entradas geralmente são organizadas por data.

***vlog*:** *blog* gravado em vídeo; em geral, o termo designa um canal de vídeos produzidos de forma amadora por uma única pessoa ou um pequeno grupo de pessoas.

operador argumentativo: palavra ou locução que articula argumentos, indicando se eles vão na mesma direção (somam-se), se contrapõem-se, se um deles é mais importante ou decisivo que o outro etc.; por exemplo: *além disso, aliás, inclusive, contudo, não só... mas também*.

ogã: no candomblé e em outras religiões de matriz africana, é um título atribuído a um homem que presta serviços importantes na casa de culto.

Texto 2 Trecho de *O reino deste mundo*

Além de contextualizar a obra, a resenha crítica fez com que você criasse algumas expectativas para a leitura de **O reino deste mundo**. Ao ler o trecho do romance reproduzido a seguir, verifique se essas expectativas se concretizam.

O trecho se passa após o episódio em que Mackandal, com a ajuda de Ti Noel, promove o envenenamento em massa dos proprietários de terras. Delatado por outro homem escravizado, Mackandal começa a ser procurado por soldados e patrulhas formadas por colonos e seus capatazes. No começo, eles vão atrás do fugitivo implacavelmente, mas, sem encontrá-lo, acabam desanimando. O trecho que você lerá começa nesse momento em que as buscas por Mackandal perdem o vigor.

As metamorfoses

[...] Vários meses haviam transcorrido sem que se soubesse nada do maneta. Alguns acreditavam que tivesse fugido para o centro do país, nas alturas nubladas da Grande Meseta, lá onde os negros dançavam fandangos de castanholas. Outros afirmavam que o **ogã**, levado por um veleiro, estava atuando na região de Jacmel [...]. No entanto, os escravos se mostravam de um desafiante bom humor. Nunca

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

tinham batido seus tambores com mais ímpeto os encarregados de ritmar a pisa do milho ou o corte da cana. De noite, em suas barracas e moradias, os negros comunicavam-se, com grande regozijo, as mais estranhas notícias: uma iguana verde aquecera seu dorso no teto do secador de tabaco; alguém tinha visto voar, no meio do dia, uma mariposa noturna; um cão grande, de pelo arrepiado, atravessara a casa a toda velocidade, levando um pernil de veado; um **alcatraz** havia se livrado dos piolhos – tão longe do mar – ao sacudir suas asas sobre a parreira do quintal.

alcatraz: espécie de ave marinha.

Damballah: no vodu, religião de matriz africana difundida a partir do Haiti, é o Loa da criação, o pai dos demais Loas (os espíritos sagrados). É representado como uma serpente.

Ogum: variante de Ogu, nas religiões afro-americanas é o Orixá das armas, protetor das lutas, dos combates e dos caminhos.

Todos sabiam que a iguana verde, a mariposa noturna, o cão desconhecido, o alcatraz inverossímil não eram senão simples disfarces. Dotado do poder de transformar-se em animal de cascos, em ave, peixe ou inseto, Mackandal visitava continuamente as fazendas da planície para vigiar seus fiéis e saber se ainda confiavam em sua volta. De metamorfose em metamorfose, o maneta estava em toda parte, tendo recuperado sua integridade corpórea ao vestir trajes de animais. Com asas em um dia, com guelra no outro, galopando ou rastejando, apoderara-se do curso dos rios subterrâneos, das cavernas da costa, das copas das árvores, e reinava já sobre a ilha inteira. Agora, seus poderes eram ilimitados. Tanto podia cobrir uma égua quanto descansar no frescor de uma cisterna, pousar nos ramos leves de uma acácia ou entrar pelo buraco de uma fechadura. Os cães não latiam para ele; mudava de sombra conforme lhe conviesse. Por obra sua, uma negra pariu um menino com cara de javali. De noite costumava aparecer pelas estradas na pele de um cabrito negro com brasas nos chifres. Um dia daria o sinal do grande levante, e os Senhores de Lá, encabeçados por **Damballah**, pelo Amo dos Caminhos e por **Ogum** dos Ferros, trariam o raio e o trovão para desencadear o ciclone que completaria a obra dos homens. [...]

Quatro anos durou a ansiosa espera, sem que os ouvidos bem-abertos se desesperassem para escutar, a qualquer momento, a voz dos grandes caracóis que deviam soar na montanha para anunciar a todos que Mackandal fechara o ciclo de suas metamorfoses, voltando a assentar-se, forte e rijo, com testículos como pedras, sobre suas pernas de homem.

CARPENTIER, Alejo. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 36-37.

ZOOM Alejo Carpentier

Embora tenha sido jornalista a maior parte da vida, o cubano Alejo Carpentier (1904-1980) destacou-se como romancista e ensaísta. Em 1928, foi preso por razões políticas, mas conseguiu fugir para a França com a ajuda do poeta Robert Desnos. Viveu na França e na Venezuela por longos períodos; após a revolução liderada por Fidel Castro em 1959, regressou a Cuba.

Escreveu seu romance mais famoso, **O reino deste mundo**, depois de viajar ao Haiti em 1943 e realizar uma investigação minuciosa nos registros históricos do país.

Carpentier filiou-se ao **Surrealismo**, movimento literário e artístico que propunha a exploração do inconsciente, do sonho e dos instintos, mas também criticou algumas de suas premissas. Em 1978, recebeu o Prêmio Miguel de Cervantes, o mais importante reconhecimento para autores das literaturas de língua espanhola.

ORONOZ/ALBUM/FOTOARENA

Alejo Carpentier.

Agora, junte-se a dois ou três colegas e discutam as seguintes questões. Tomem notas de suas conclusões.

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

1. O que havia em comum entre as "estranhas notícias" que os negros escravizados comunicavam uns aos outros à noite, em suas moradias?
2. Como os escravizados reagiam ao saber dessas "estranhas notícias"? Destaquem palavras e locuções do texto que expressem a reação deles.

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

3. Por que os escravizados reagiam dessa forma?

4. Releiam: "Com asas em um dia, com guelra no outro, galopando ou rastejando, apoderara-se do curso dos rios subterrâneos, das cavernas da costa, das copas das árvores, e reinava já sobre a ilha inteira". De que modo essa frase revela que a concepção de poder dos africanos escravizados e seus descendentes poderia diferir daquela do colonizador?

5. Como dito na resenha crítica, Alejo Carpentier foi um precursor do realismo mágico. Leia uma definição desse conceito.

Filho de pais argentinos, Julio Cortázar nasceu na Bélgica, mas ainda criança mudou-se com os pais para a Argentina, onde passou boa parte da vida. Perto dos 40 anos, mudou-se para a França, recebeu a nacionalidade francesa e permaneceu nesse país até a morte. Apesar dessas particularidades em sua biografia, Cortázar geralmente é referido como um escritor argentino.

Realismo mágico

As expressões *realismo mágico* ou *realismo fantástico* referem-se a um tipo de literatura em que eventos fantásticos, como um homem transformar-se em animal ou um menino nascer com cara de javali, são tratados com naturalidade, o que serve para denunciar o absurdo de certas realidades. Na literatura latino-americana, o termo geralmente é usado para designar uma tendência surgida na primeira metade do século XX da qual são representantes, além do próprio Alejo Carpentier, o colombiano Gabriel García Márquez e os argentinos Julio Cortázar e Jorge Luis Borges, entre outros.

Após ler a definição, responda:

a. De que modo o realismo mágico se expressa no trecho lido?

b. Que relação os eventos fantásticos têm com as tradições e crenças dos colonizados?

6. As impressões que vocês tiveram ao ler esse trecho coincidem com as expressas por Fábio Souza em sua resenha crítica? Expliquem.

Recorde com os estudantes a leitura que fizeram de fragmentos do romance **Ponciá Vicêncio** no capítulo anterior e pergunte que relações podemos estabelecer entre Mackandal e a protagonista Ponciá. Ajude-os a perceber que a representação do avô, sem o braço, relembra a figura de Mackandal e que também a protagonista carrega simbolicamente essa herança do avô. Assim, os sentidos do romance de Conceição Evaristo podem ser ampliados com o conhecimento dessas referências sobre a história de resistência, valores e culturas de diferentes grupos negros escravizados na América Latina.

ZOOM A figura histórica de Mackandal

Como se afirma na resenha crítica, Mackandal realmente existiu. Pouco se sabe sobre ele, exceto que nasceu na África, provavelmente no Reino de Loango (território hoje correspondente ao Congo), e foi levado ao norte da ilha de São Domingos (atual Haiti) aos 12 anos para trabalhar em uma plantação de cana-de-açúcar.

Após perder um dos braços em uma moenda, Mackandal ficou responsável por cuidar de animais da fazenda, mas fugiu e se juntou a um quilombo, do qual se tornou um respeitado líder, sobretudo por seus extensos conhecimentos de plantas e ervas. O episódio em que ele envenena os fazendeiros e passa a ser perseguido pelos soldados também é verídico.

A respeito de sua morte, em 1758, houve uma disputa de narrativas: para os colonizadores, seu corpo foi queimado em praça, como forma de coibir outros levantes; para os negros, ele se soltou das correntes, saltou pelos troncos ardentes da fogueira e se metamorfoseou em inseto. Na *performance* artística da qual você vê uma cena ao lado, a artista moçambicana Euridice Zaituna Kala recupera essa versão alternativa dos fatos.

EURIDICE ZAITUNA KALA - ACERVO DA ARTISTA

Cena da *performance* artística **Mackandal se transforma em borboleta, uma poção de amor** (2018), com a artista moçambicana Euridice Zaituna Kala. La Galerie, Centre d'Art Contemporain de Noisy-Le-Sec, Noisy-Le-Sec, França, 2018.

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

DIÁLOGOS A arte afro-caribenha de Wifredo Lam

Na resenha crítica do livro **O reino deste mundo**, é dito que, na opinião de Alejo Carpentier, "toda a história da América Latina tinha um quê de fantasia". A perspectiva do escritor cubano ia mesmo além: para Carpentier, os traços maravilhosos e fantásticos estavam presentes até na natureza da América Latina, e somente os nascidos nessa região eram capazes de apreendê-los plenamente. Veja como ele desenvolve essa ideia no **prólogo** do livro:

prólogo: o mesmo que *prefácio*; texto escrito pelo autor ou por outra pessoa, que é colocado no começo do livro e tem como objetivo apresentar ou contextualizar o conteúdo principal.

> [...] observe-se que, quando [o pintor surrealista francês] André Masson quis desenhar a selva da ilha de Martinica, com o incrível entrelaçamento de suas plantas e a obscena promiscuidade de certos frutos, a maravilhosa verdade do assunto devorou o pintor, deixando-o pouco menos que impotente diante do papel em branco. E teve de ser um pintor da América, o cubano Wifredo Lam, quem nos ensinasse a magia da vegetação tropical, a desenfreada Criação de Formas de nossa natureza – com todas as suas metamorfoses e simbioses –, em quadros monumentais de uma expressão única na pintura contemporânea.

CARPENTIER, Alejo. Prólogo. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 8.

HECTOR DELGADO/AP/IMAGEPLUS

Wifredo Lam em 1963.

O trabalho a seguir é do artista mencionado por Carpentier, o cubano Wifredo Lam (1902-1982). Trata-se, de fato, de um quadro monumental, com quase 2,5 metros de cada lado. Intitulado **A selva**, foi feito em 1943 e é considerado a obra mais notável desse pintor, que viveu parte da vida na Europa, onde se integrou ao círculo de pintores cubistas e surrealistas.

Observe a pintura e depois converse sobre ela com o professor e os colegas. Usem como roteiro as perguntas da próxima página.

© LAM, WIFREDO/AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: FINE ART IMAGES/AGB PHOTO LIBRARY. LOCALIZAÇÃO: MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK, NOVA YORK

LAM, Wifredo. **A selva**. 1943. Guache sobre papel montado em tela, 239 × 229,9 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York, Nova York, Estados Unidos.

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

1. Descrevam o que veem na tela. O que mais lhes chama a atenção? Que ideias e sensações a obra lhes provoca? **#fruiçãoestética**

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

2. Lam começou a pintar essa tela aproximadamente um ano depois de ter regressado a Cuba, em 1941, após uma temporada vivendo na Europa. Ele ficou impressionado com o contraste entre a opulência das áreas turísticas da ilha, então um destino de férias muito procurado por estadunidenses, e o duro cotidiano dos trabalhadores, principalmente os da zona rural.

   a. Os anúncios que divulgavam Cuba como destino turístico normalmente mostravam praias, coqueiros e mulheres dançando ritmos latinos, como se pode notar no panfleto aqui exibido. De que modo a tela de Lam contrasta com esse tipo de imagem? Além dos elementos retratados em si, considerem o contraste entre a sensação de amplitude ou de confinamento que as imagens podem transmitir.

   b. Embora a tela se chame **A selva**, não vemos propriamente uma selva, mas uma plantação de cana-de-açúcar, misturada a alguns frutos tropicais. Por que vocês acham que o artista escolheu esse título?

JIM HEIMANN COLLECTION/GETTY IMAGES

Panfleto turístico de Havana que diz: "Passeios turísticos com Manuel Valdés". Cuba, 1936.

3. Relacionem essa tela à declaração de Carpentier de que Lam era capaz de captar a natureza latino-americana "com todas as suas metamorfoses e simbioses". Como tal característica se manifesta nesse trabalho?

4. Leiam agora uma declaração do próprio Wifredo Lam sobre sua arte:

> [...] Recusei-me a pintar **chá-chá-chá**. Queria de todo o coração pintar o drama do meu país, mas expressando intensamente o espírito Negro, a beleza da arte plástica dos negros. Dessa forma, eu poderia agir como um cavalo de Troia que vomitaria figuras alucinantes com o poder de surpreender, de perturbar os sonhos dos exploradores. [...]
>
> LAM, Wifredo. *In:* ART INSTITUTE OF CHICAGO. Estudo para "A selva". **Artic. Edu**, 1942. Disponível em: https://www.artic.edu/artworks/118704/study-for-the-jungle. Acesso em: 22 fev. 2024. (Tradução nossa.)

   a. Na opinião de vocês, os personagens da tela **A selva** são algumas das "figuras alucinantes com o poder de surpreender" de que fala Lam? Por quê?

   b. A expressão **cavalo de Troia** é usada para designar algo ou alguém que entra no campo inimigo de forma ardilosa, preparando um ataque-surpresa, assim como os gregos teriam feito na Guerra de Troia. Por que Lam disse que "poderia agir como um cavalo de Troia" e "perturbar o sonho dos exploradores" com suas pinturas? Para responder, considerem que Lam era um pintor afro-caribenho respeitado no mercado artístico da Europa e dos Estados Unidos.

5. Retomem o conceito de **escrevivência** apresentado por Conceição Evaristo (Capítulo 1), especialmente esta parte: "A nossa escrevivência é pra acordar os da casa grande". Como podemos relacionar o conceito de escrevivência a essa declaração de Lam?

6. Pense agora no conceito de **pensamento decolonial**, do qual também falamos no Capítulo 1. Podemos dizer que a obra de Lam representa o pensamento decolonial? Por quê?

chá-chá-chá: dança de salão de origem cubana.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP14

Gramática e expressividade: Coordenação e subordinação na construção do texto

Ao produzir um texto, conforme nossas intenções comunicativas, podemos usar períodos longos e complexos ou, pelo contrário, dar preferência a frases curtas e simples. Conhecimentos sobre **sintaxe** – aquela parte da gramática que estuda como organizamos as palavras em frases – possibilitam que você maneje esses recursos com mais desenvoltura. Além disso, tais conhecimentos o ajudam a reconhecer os efeitos de sentido produzidos por diferentes estruturas sintáticas nos textos que lê ou ouve.

Nesta seção, vamos estudar as duas formas de composição dos períodos, a coordenação e a subordinação.

Nossa intenção será compreender o papel que os diferentes tipos de oração – coordenadas e subordinadas – desempenham na articulação das ideias em um texto.

Período composto: coordenação e subordinação

Você já estudou que os termos essenciais da oração são:

- **sujeito** – termo ao qual se atribui o processo ou estado expresso pelo verbo (ou pela locução verbal) da oração;
- **predicado** – termo que contém um verbo (ou uma locução verbal) e fornece uma informação sobre o sujeito.

Reveja estas orações da resenha crítica lida anteriormente; depois, responda às questões para refletir sobre como o predicado contribui para os sentidos de cada oração.

> I. Ela narra a saga de Ti Noel [...].
>
> II. Certo dia, [...] Mackandal aparece [...].
>
> III. A busca pelo rapaz é intensa [...].

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

1. Separe o sujeito e o predicado das orações **I**, **II** e **III**.

2. Em qual das orações o verbo não traz propriamente uma nova informação sobre o sujeito, mas apenas o liga a determinada característica?

3. Compare as orações **I** e **II**. Em qual delas o verbo é seguido por um termo que completa seu sentido, sem o qual a oração pareceria inacabada?

Ao responder às questões, você notou que os verbos que constituem o núcleo dos predicados dessas orações contribuem de formas diferentes para a tarefa de dar informações sobre o sujeito.

Na oração **III**, o verbo é esvaziado de significado. Ele não traz propriamente um dado novo sobre o sujeito, mas apenas o liga a uma característica: *A busca pelo rapaz* ***é*** *intensa*. Esse tipo de verbo é chamado **verbo de ligação**, e o termo que expressa o estado, a condição ou a característica do sujeito (*intensa*) é o **predicativo do sujeito**.

Já nas orações **I** e **II**, há um **verbo significativo**, que efetivamente traz uma informação nova sobre o sujeito. Na oração **II**, o verbo tem sentido completo (*Mackandal* ***aparece***); mas, na oração **I**, ele exige outro termo para completar-lhe o sentido (*Ela narra* ***a saga de Ti Noel***). Esse termo que, quando necessário, completa o sentido dos verbos significativos é denominado **complemento verbal**. Ele pode se ligar ao verbo diretamente (*narra* ***a saga***) ou por meio de uma preposição (*confiam* ***em Mackandal***).

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

As orações da resenha que você analisou estão completas do ponto de vista sintático, pois seus predicados contêm todos os constituintes necessários à compreensão. Na oração **II**, o verbo tem sentido completo; e, nas orações **I** e **III**, em que o verbo não tem sentido completo, ele está devidamente acompanhado por um complemento verbal ou um predicativo, como se pode perceber no quadro a seguir.

Estrutura da oração

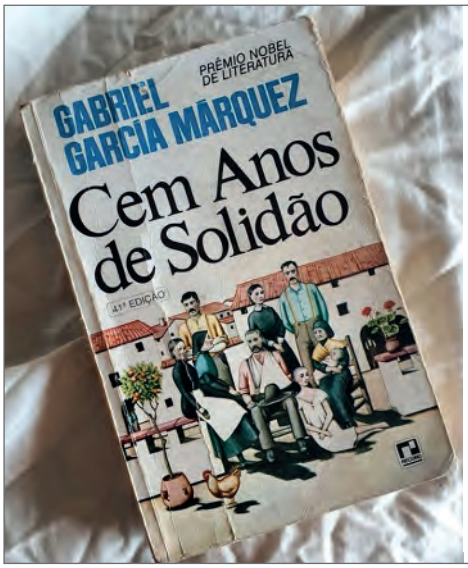
Sujeito	Verbo	Complemento verbal / Predicativo
Mackandal	aparece.	
Ela	narra	a saga de Ti Noel.
A busca pelo rapaz	é	intensa.

Tendo em mente essa estrutura básica das orações, composta de **sujeito + verbo + complemento/predicativo**, será mais fácil compreender como se formam os períodos compostos por coordenação e por subordinação.

Para começar sua análise, leia uma postagem em que uma usuária das redes sociais compartilha sua experiência com uma das obras mais representativas do realismo mágico latino-americano – o romance **Cem anos de solidão**, de Gabriel García Márquez. Leia o texto e responda às perguntas.

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

INSTAGRAM/LITERALMENTESARAH



literalmentesarah • Seguir

literalmentesarah 15 sem

Gabo faria 95 anos hoje se estivesse vivo e eu vou aproveitar a data para contar como conheci meu escritor favorito.

O ano era 2003, eu estava no **primeiro colegial** e conhecia o nome de Gabriel García Márquez só de passagem.

Nosso professor de história estava doente e sua substituta [...] levantou uma discussão sobre quais eram os livros favoritos da classe. Não lembro qual era o meu, mas me recordo do dela: *Cem Anos de Solidão*.

Ninguém da turma tinha lido a publicação e a aula terminou com uma bronca e um aviso: leiam urgentemente.

Naquela semana minha amiga [...] me emprestou o exemplar que tinha sido da avó dela.

Nos dias seguintes eu mergulhei num universo paralelo. Não conseguia fazer mais nada além de ler sobre os habitantes de Macondo. Desconfio [de] que nem dormi direito naqueles dias.

[...]

GERMANO, Sarah. Perfil: @**literalmentesarah**. Postagens.

primeiro colegial: antiga denominação do primeiro ano do Ensino Médio.

4. O que há em comum entre essa postagem e o primeiro parágrafo da resenha crítica que você leu na seção anterior?

5. Concentre-se nestes períodos da postagem:

I. O ano era 2003, eu estava no primeiro colegial e conhecia o nome de Gabriel García Márquez só de passagem.

II. Desconfio [de] que nem dormi direito naqueles dias.

a. Quantas orações há em cada período? **Lembre-se:** toda oração se organiza em torno de um verbo ou locução verbal; portanto, cada verbo ou locução verbal corresponde a uma oração.

b. Examine as orações do período **I**. Você diria que elas estão completas do ponto de vista sintático, apresentando a estrutura básica vista anteriormente (**sujeito + verbo + complemento/predicativo**)? Justifique sua resposta.

c. Reescreva o período **II**, substituindo uma das orações pela expressão *de minha insônia naqueles dias*.

d. Leia o período reescrito. Quantas orações há agora? Ela ou elas estão completas do ponto de vista sintático?

e. Pense na expressão que você acrescentou ao reescrever esse período. Na nova oração, que função essa expressão desempenha – sujeito, predicado, complemento verbal, predicativo do sujeito ou outra função?

6. Leia estas definições:

Período composto por coordenação é aquele em que as orações – denominadas **orações coordenadas** – são sintaticamente independentes.

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.

Com base nessas definições, responda: qual dos períodos citados na questão **5** é composto por coordenação e qual é composto por subordinação? Por quê?

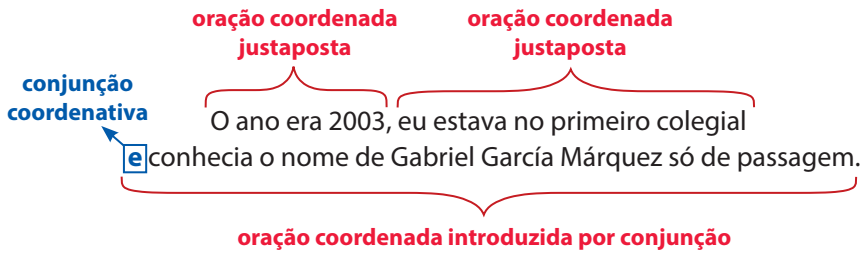
Orações coordenadas

Conforme você notou ao analisar a postagem sobre **Cem anos de solidão**, do ponto de vista sintático as **orações coordenadas** são completas e independentes. Elas podem estar simplesmente justapostas, separadas por vírgulas (ou outros sinais de pontuação com função semelhante), sem qualquer conectivo que as relacione, ou podem ser introduzidas por uma **conjunção coordenativa**. Por exemplo:

conjunção coordenativa: aquela que relaciona termos ou orações sintaticamente equivalentes. Por exemplo:

Gosto de sorvete ***e*** *bolo*.

Comprei sorvete ***e*** *preparei um bolo*.



Orações coordenadas justapostas

Mesmo quando não há um conectivo que explicite a relação de sentido entre as orações coordenadas de um período (ou seja, quando elas estão simplesmente justapostas), o interlocutor consegue determinar seu vínculo lógico.

Por exemplo, na postagem sobre **Cem anos de solidão**, a relação de sentido entre as orações "O ano era 2003, eu estava no primeiro colegial" é de simultaneidade ou coexistência. Veja algumas outras possibilidades:

- sequência cronológica: *Aproximei-me da porta, girei a maçaneta, entrei silenciosamente*.
- contraste: *Não sou arrogante; apenas tenho ciência de minhas qualidades*.
- causa-efeito: *Fique tranquilo, já resolveremos seu problema*.

O emprego das orações coordenadas justapostas também pode provocar certos efeitos de sentido específicos.

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

Leia, por exemplo, esta tira da série **Bichinhos de Jardim** e responda às perguntas. Tenha em mente que, no *site* da série, a personagem Maria Joana, a protagonista desta tira, é descrita como "uma joaninha estressada que trabalha demais".

© CLARA GOMES

GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim**, 8 jul. 2021. Disponível em: https://bichinhosdejardim.com/reacoes/. Acesso em: 22 fev. 2024.

1. Por que a personagem afirma no último quadrinho que é "cheia de emoções na internet"? Qual é a relação entre essa declaração e as falas anteriores?

2. A expressão facial da personagem combina com suas falas? Por quê? Como isso contribui para o humor da tira?

3. Verifique agora como foram construídas as duas primeiras falas da personagem, com orações coordenadas justapostas. Registre no caderno a opção mais adequada.

   A justaposição das orações coordenadas dá uma ideia de:

   contraste entre as ações. | grande número de ações. | falsidade das ações.

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

Orações coordenadas introduzidas por conjunção

Quando as orações coordenadas são introduzidas por conjunções, essas palavras estabelecem uma relação de sentido com a oração anterior ou com outras partes do texto. Confira uma lista das relações de sentido estabelecidas pelas **conjunções coordenativas**, bem como exemplos.

- **Adição**

  Estava no Ensino Médio ***e*** *conhecia o nome do escritor só de passagem.*

  O paciente não vem se alimentando bem ***nem*** *dormindo o suficiente.*

- **Alternância ou exclusão**

  Levarei um sanduíche ***ou*** *comprarei algo na cantina.*

  Quer *o síndico concorde,* ***quer*** *discorde, vamos replantar as árvores na entrada do prédio.*

  Não conseguia fazer a lição: ***ora*** *alguém o interrompia,* ***ora*** *se distraía sozinho.*

- **Oposição ou contraste**

  Ainda não li romances latino-americanos, ***mas*** *tenho vontade.*

  Bruno ganhava um bom salário, ***contudo****, levava uma vida simples e despojada.*

  Os filhos tentaram manter segredo; a mãe acabou, ***porém****, descobrindo a festa-surpresa.*

- **Conclusão**

  Esse assunto é confidencial, ***portanto****, seja discreto.*

  O suposto detetive não apresentou nenhum documento – ***logo****, como poderíamos ter certeza de sua identidade?*

Série aditiva enfática

A conjunção *e* é a mais frequentemente utilizada para dar ideia de adição entre orações coordenadas. Contudo, quando o enunciador quer dar mais ênfase a cada uma das ideias, pode utilizar uma **série aditiva enfática**, formada por expressões como *não só* (*não apenas*)... *mas também* (*como também*) e similares. Confira um exemplo neste título de notícia:

série aditiva enfática

Oceanos ***não só*** estão ficando mais quentes, ***como*** estão mudando de cor; estudo explica

ROSA, Vika. **IGN Brasil**, 17 jul. 2023. Disponível em: https://br.ign.com/tech/111358/news/oceanos-nao-so-estao-ficando-mais-quentes-como-estao-mudando-de-cor-estudo-explica. Acesso em: 22 fev. 2024.

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

Chame a atenção dos estudantes para o emprego do ponto e vírgula com as conjunções que indicam oposição ou contraste (adversativas) e conclusão (conclusivas). Esse sinal de pontuação marca uma pausa maior entre as orações, contribuindo para a clareza do enunciado. O assunto será visto com mais detalhes na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 8 do volume 3, dedicada à pontuação.
Ao examinar as orações coordenadas conclusivas, certifique-se de que os estudantes compreendem o valor conclusivo da conjunção *logo*, sendo capazes de distingui-la do advérbio temporal *logo*, que significa "em breve, em pouco tempo" e poderia ser usado em uma frase como: *O suposto detetive não apresentou nenhum documento e, por isso, **logo** começou a despertar suspeitas.*

*O sal eleva a pressão sanguínea, **por isso** deve ser usado com moderação.*

*Não estava acostumado a falar em público; não sabia, **pois**, como se comportar diante daquela imensa plateia.*

- **Explicação**

*Mackandal nunca seria preso, **pois** se transformava em animais.*

*Preste atenção, **porque** eu não vou repetir outra vez.*

*Preparem-se, **que** em poucos minutos vamos partir.*

Sentidos da conjunção *pois*

Nos exemplos com conjunções coordenativas conclusivas e explicativas, note que a conjunção *pois* pode indicar que a oração coordenada por ela introduzida representa uma **conclusão** em relação às orações anteriores, mas também que essa oração representa uma **explicação** das declarações anteriores.

Para compreender e empregar essa conjunção de maneira adequada, tenha em mente que ela assume sentido *conclusivo* quando aparece *depois* do verbo, inserida entre vírgulas (ou sinal de pontuação com função semelhante):

*O morador descumpriu as regras do condomínio; ficou, **pois**, sujeito a penalidades.*

Já o sentido explicativo ocorre quando a conjunção está *antes* do verbo da oração coordenada e é somente antecedida por vírgula:

*Não ande com o cachorro sem guia, **pois** isso vai contra as regras.*

Coordenação interfrástica e coesão textual

A **Mostra Ecofalante de Cinema** é um evento anual dedicado à exibição de produções audiovisuais com temática socioambiental. Leia a sinopse de um dos filmes exibidos na edição de 2023 e preste atenção ao emprego das orações coordenadas; depois, responda às perguntas.

Escute: a Terra foi rasgada

A partir do universo de três povos indígenas pressionados pela destruição causada pelo garimpo, o filme propõe uma aproximação do pensamento dos Yanomami, Munduruku e Mebêngôkre (Kayapó), na formação de uma aliança histórica em defesa dos territórios. É, portanto, uma narrativa sobre resistência e resiliência, na figura de uma união inédita que firma a manutenção de seus territórios físicos e subjetivos. [...]

MOSTRA Ecofalante de Cinema 2023. Escute: a Terra foi rasgada. 2023. Disponível em: https://ecofalante.org.br/filme/escute-a-terra-foi-rasgada. Acesso em: 22 fev. 2024.

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

1. Com base na sinopse, explique por que o filme foi incluído em uma mostra de cinema com temática socioambiental.

2. Como estudamos, ao introduzir uma oração coordenada, a conjunção *portanto* indica que essa oração representa uma **conclusão** em relação à oração anterior.

a. Qual é a oração introduzida por *portanto* nessa sinopse?

b. Ela representa uma conclusão em relação às ideias expressas em que parte do texto?

3. Nesse texto, a oração coordenada introduzida por *portanto* não está no mesmo período que a oração à qual ela se relaciona. Por que você acha que o autor optou por colocar as orações coordenadas em períodos diferentes, usando o ponto final, em vez de construir um único período composto por coordenação?

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

Em razão da independência das orações coordenadas, é comum ocorrer a **coordenação interfrástica**, isto é, a coordenação entre orações que aparecem em frases diferentes. Um exemplo disso ocorre nessa sinopse: como você notou, a conjunção *portanto* introduz a conclusão para a ideia apresentada em uma oração que se encontra em outra frase. Em alguns casos, as conjunções coordenativas podem relacionar orações que se encontram até em parágrafos diferentes.

Esse recurso de coordenar orações em frases ou parágrafos distintos é importante para a **coesão**, ou seja, para o encadeamento das ideias no texto. Ao recuperar ideias de outra parte do texto e estabelecer com elas certa relação lógica, a coordenação interfrástica ajuda a manter e desenvolver a linha de raciocínio.

Orações subordinadas

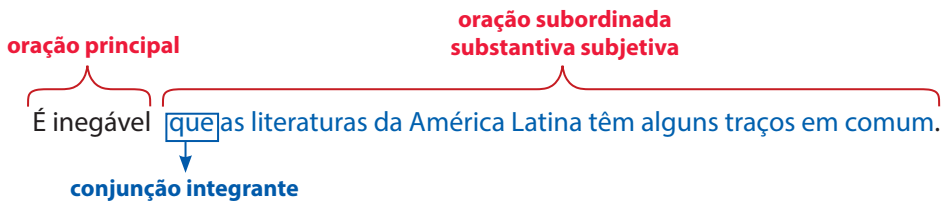
Como dito no início desta seção, orações subordinadas são aquelas que exercem certa função sintática em relação à outra (à oração principal) ou a um termo nela presente. Elas são classificadas de acordo com a função que exercem, podendo ser **substantivas**, **adjetivas** ou **adverbiais**.

Orações subordinadas substantivas

As **orações subordinadas substantivas** são aquelas que exercem, em relação à oração principal, as funções sintáticas características dessa classe de palavras: sujeito, predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal e aposto.

Recorde, a seguir, os principais tipos de **orações substantivas**.

Substantivas subjetivas – exercem a função de sujeito em relação à oração principal. Exemplo:



A oração subordinada exerce função de **sujeito** da oração principal: ***Isso*** *é inegável*.

As orações substantivas subjetivas podem atuar como **modalizadores** quando são construídas com adjetivos (*é inegável*, *é lamentável*, *é importante*) e quando trazem verbos que expressam avaliações (*importar, interessar, convir*).

A seguir, encontram-se as principais construções em que a oração subordinada substantiva subjetiva aparece:

- com oração principal formada por verbo *ser* + adjetivo:
  É curioso que esse pintor só tenha feito sucesso após a morte.
- com construções como *acontece que*, *ocorre que* ou similares:
  Acontece que o público não estava preparado para obras tão inovadoras.
  Parece que não há gente em casa.
- com verbos que exprimem um efeito provocado em algo ou alguém:
  Alegra-me que você tenha vindo à minha festa.
  Interessa ao mundo inteiro que todos lutem contra a fome.

Reconhecendo orações substantivas

Como você notará nos exemplos, na forma desenvolvida as orações substantivas geralmente são introduzidas por uma conjunção integrante (*que* ou *se*):

*Disse **que** se sentia mal. Já viu **se** pode ir à festa?*

Em alguns casos, elas também podem ser introduzidas por pronomes interrogativos e por advérbios interrogativos: *Conte **quantas** questões acertou. Não sei **onde** deixei as chaves.*

Outra característica que nos ajuda a reconhecer as orações substantivas é que, como elas exercem as mesmas funções do substantivo, podem ser substituídas pelo pronome substantivo *isso*. Fique atento a esses aspectos nos exemplos deste tópico.

modalizadores: palavras, expressões e estruturas gramaticais que expressam a atitude ou a intenção do enunciador em relação àquilo que declara.

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

A respeito das orações subordinadas substantivas, sugerimos a leitura de: ESPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português**: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino. São Paulo: Ed. Unesp, 2014. (Veja mais informações sobre esse livro no **Suplemento para o professor – orientações didáticas**.) Entre outros fatos interessantes, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa sobre orações substantivas que realizou em um *corpus* formado por notícias, contos, romances, artigos de opinião e de divulgação científica. De acordo com essa pesquisa, o tipo mais comum de oração substantiva, em todos os gêneros textuais, é a objetiva direta, respondendo sozinha por nada menos que 58% das ocorrências. Em seguida vêm, nesta ordem, as subjetivas, as completivas nominais, as predicativas, as objetivas indiretas e as apositivas.
Devido a seu papel na modalização, as subjetivas e as predicativas são significativamente mais comuns em gêneros argumentativos. Sugerimos, portanto, que, ao trabalhar esses tipos de subordinada com a turma, chame a atenção para as opiniões e julgamentos do enunciador que elas revelam (*é inegável que…, é curioso que…, o mais importante é que…* etc.).

- com verbos na voz passiva (analítica ou sintética):
  Ficou decidido que a entrada seria gratuita.
  Não se sabe quanto tempo a reforma levará.
- com os termos *quem* e *o que* introduzindo a subordinada; nesse caso, geralmente a oração subordinada substantiva subjetiva vem antes da principal:
  Quem canta seus males espanta.
  O que eu quero é a felicidade da minha família.

Orações substantivas e modalização deôntica

Nos gêneros normativos e legais, é frequente a **modalização deôntica**, pela qual se expressam as noções de obrigatoriedade, permissão ou proibição. Essas noções podem ser marcadas de várias formas no texto; uma delas é o emprego de verbos que expressam atitudes, como *estabelecer*, *ordenar*, *impor*, *proibir*, *permitir*.

Quando organizados em períodos compostos, esses verbos geralmente são acompanhados por orações substantivas – por isso elas são importantes também nesse tipo de modalização. Confira este exemplo extraído de uma legislação trabalhista:

> […] fica estabelecido que a idade mínima para admissão a emprego ou trabalho é de dezesseis anos.

CONVENÇÕES DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Decreto nº 4.134**. Senado Federal, 15 fev. 2022. Disponível em: https://www.trt2.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_138.html. Acesso em: 22 fev. 2024.

Substantivas predicativas – exercem, em relação à oração principal, a função de predicativo do sujeito. Exemplo:

A oração subordinada exerce função de **predicativo do sujeito** da oração principal: *O mais importante é* ***isso***.

oração principal | **oração subordinada substantiva predicativa**

O mais importante é [que] *sairemos fortalecidos desse processo.*

conjunção integrante

A oração subordinada predicativa também pode contribuir para a **modalização**, pois a oração principal à qual ela se liga geralmente traz substantivos que expressam uma avaliação do fato apresentado na subordinada. É o que ocorre no exemplo acima e também nestes outros:

A tendência é que a inteligência artificial tenha espaço cada vez maior na educação.

O problema é que o acesso às novas tecnologias nem sempre é igualitário.

Substantivas completivas verbais – atuam como objeto direto ou indireto da oração principal. Elas são essenciais para a descrição de raciocínios, atitudes e emoções e para a construção do **discurso indireto**, ou seja, para a introdução das falas de um personagem ou de outra pessoa no discurso do enunciador. Exemplo:

A oração subordinada exerce a função de **complemento do verbo** da oração principal: *O diretor afirmou* ***isso***.

oração principal | **oração subordinada substantiva completiva verbal**

O diretor afirmou [que] *haverá festival de teatro para todas as turmas.*

conjunção integrante

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

Orações subordinadas substantivas completivas verbais são comuns quando há, na oração principal:

- verbos *dicendi*: *disse que havia melhorado, alegam que não conheciam as regras;*
- verbos que expressam percepção ou atividade mental: *acho que nos saímos bem, eu me perguntava se chegaria tarde demais, supôs que ninguém viria, desconfio de que não dormi naqueles dias;*
- verbos que indicam uma atitude em relação a outra pessoa: *pediu que viessem, proibiu que entrassem;*
- verbos que expressam vontade: *espero que apreciem o jantar, quero que sejam felizes.*

complemento nominal: termo da oração que completa o sentido de substantivos, adjetivos ou advérbios e é sempre introduzido por preposição. Exemplos: *alergia **a leite**, confiante **na vitória**, posteriormente **à data**.*

Substantivas completivas nominais – atuam como **complemento nominal** de um substantivo, adjetivo ou advérbio presente na oração principal. Exemplo:

A oração subordinada exerce função de **complemento nominal** de um substantivo presente na oração principal: *Tenho certeza **disso**.*

A seguir, estão mais alguns exemplos:

Recebemos a denúncia de que houve fraude na votação.

Sou favorável a que realizemos a festa.

Levantou-se a hipótese de que o vírus foi criado em laboratório.

As orações subordinadas substantivas apositivas são raras no português brasileiro. Uma evidência disso é que, no estudo já citado de Sperança-Criscuolo (2014), as apositivas respondiam por apenas 1,7% das ocorrências de orações substantivas no *corpus*. Por essa razão, consideramos desnecessário abordar esse tipo de oração na presente seção. Se julgar conveniente, porém, você pode falar aos estudantes sobre tais orações, as quais exercem a função de *aposto* em relação a um substantivo ou pronome substantivo presente na oração principal. Você pode dar o seguinte exemplo: *Só tenho um desejo: **que vocês sejam muito felizes**.*

Completivas nominais e preposição

Você reparou que nos exemplos de orações completivas nominais há uma preposição antes da conjunção integrante? Por exemplo: *certeza **de** que, denúncia **de** que, favorável **a** que.* Essa preposição é aquela normalmente utilizada para introduzir o complemento nominal: *tenho certeza **d**isso, recebemos denúncia **d**isso, sou favorável **a** isso.*

Em interações informais, é comum a omissão dessa preposição:

Tenho certeza que o trabalho ficará perfeito.

Contudo, em interações mais monitoradas e formais, quando é necessário seguir as regras da norma-padrão, convém empregar a devida preposição com a oração completiva nominal.

Orações subordinadas adjetivas

Como o nome sugere, a **oração subordinada adjetiva** é aquela que tem equivalência semântica à de um adjetivo. Ela exerce o papel de adjunto adnominal em relação a um substantivo ou pronome substantivo presente na oração principal.

Lembre-se: **adjunto adnominal** é o termo acessório da oração que, colocado antes ou depois de um substantivo, serve para determiná-lo, especificá-lo ou qualificá-lo. É composto por artigos, adjetivos, locuções adjetivas, numerais e pronomes adjetivos: ***Três** empresas **brasileiras** ganharam **o** prêmio **de sustentabilidade**.*

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

Na forma desenvolvida, a oração subordinada adjetiva é introduzida por um pronome relativo: *que, quem, onde, o qual, quanto, cujo* e suas variações. Por exemplo:

oração principal — **oração subordinada adjetiva**

Buscava obras latino-americanas [que] *seguissem a vertente do realismo mágico.*

pronome relativo

A oração subordinada adjetiva caracteriza o sintagma *obras latino-americanas*, exercendo papel semelhante ao de um **adjetivo**:
Buscava obras latino-americanas ***seguidoras*** *da vertente do realismo mágico.*

Além de relacionar as orações, os pronomes relativos retomam uma palavra ou expressão mencionada anteriormente – o **antecedente**. Nesse período, por exemplo, o pronome *que* tem como antecedente o sintagma nominal *obras latino-americanas*.

As orações adjetivas podem restringir o sentido de seu antecedente ou trazer uma explicação sobre ele. Para entender a diferença, leia este comentário crítico sobre uma *graphic novel* (narrativa desenvolvida em quadrinhos). Depois, responda às questões.

Eu, Lixeiro – Derf Backderf – DarkSide

Eu, Lixeiro é uma história em quadrinhos que retrata a vida de um homem que trabalha como lixeiro na cidade de Cleveland, Ohio. O autor, Derf Backderf, utiliza uma narrativa envolvente e realista para apresentar a vida cotidiana do personagem principal, John, e sua rotina [...].

Ao longo do livro, o leitor pode acompanhar a jornada de John e sua equipe, que enfrentam diferentes desafios no trabalho, incluindo condições climáticas adversas, relações sociais difíceis e a falta de reconhecimento pelo trabalho que realizam. Além disso, o autor também explora questões políticas e sociais, como a luta dos trabalhadores por direitos e condições de trabalho melhores.

CATAMARI, Fabio. Eu, Lixeiro – Derf Backderf – DarkSide. **Fanzine.com.br**, 30 jan. 2023. Disponível em: https://fanzine.com.br/eu-lixeiro-derf-backderf-darkside/. Acesso em: 22 fev. 2024.

REPRODUÇÃO/DARKSIDE

Capa do livro **Eu, Lixeiro**, de Derf Backderf. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2021.

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

1. Leia as orações adjetivas sublinhadas nestes períodos do texto:

> **Eu, Lixeiro** é uma história em quadrinhos <u>que retrata a vida de um homem que trabalha como lixeiro na cidade de Cleveland, Ohio</u>.
>
> Ao longo do livro, o leitor pode acompanhar a jornada de John e sua equipe, <u>que enfrentam diferentes desafios no trabalho,</u> incluindo condições climáticas adversas, relações sociais difíceis e a falta de reconhecimento pelo trabalho que realizam.

a. Em cada uma das orações sublinhadas, identifique qual é o antecedente do pronome relativo *que*, isto é, a que termo ele se refere.

b. Em qual ou quais casos a oração adjetiva apresenta uma informação essencial para particularizar o antecedente, distinguindo-o dos demais? E em qual ou quais casos a oração adjetiva traz apenas uma explicação adicional sobre o antecedente? **Dica:** experimente reescrever as frases eliminando a oração adjetiva; se ela for essencial para particularizar o antecedente, a frase terá seu sentido radicalmente alterado; se ela não for essencial, a frase ficará menos completa, mas seu sentido geral será preservado.

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

2. Agora, releia o texto e pense no papel que todas as orações adjetivas exercem nele. Com base em suas observações, copie a resposta mais adequada para completar a afirmação.

   Na construção dos textos, as orações subordinadas adjetivas são usadas, sobretudo, para:
   - articular opiniões e argumentos.
   - organizar sequências cronológicas.
   - descrever pessoas, objetos e situações.

3. Considerando sua resposta anterior, conclua: em que parte das resenhas críticas as orações adjetivas costumam ser mais empregadas – na parte em que se apresenta a obra ou se faz uma sinopse dela ou na parte em que se avaliam seus pontos positivos e negativos? Justifique sua resposta.

Como você verificou nesse comentário crítico, assim como os adjetivos, as orações adjetivas são importantes para a caracterização dos referentes em um texto. Além disso, elas podem carregar juízos de valor, atuando, portanto, na modalização apreciativa.

Você notou, ainda, que as orações adjetivas podem contribuir de diferentes formas para caracterizar o antecedente, o que nos leva a classificá-las como restritivas ou explicativas.

Modalização apreciativa

Lembre-se: a **modalização apreciativa** é aquela que expressa apreciações ou avaliações em geral, sem caráter epistêmico (ou seja, sem indicar certeza ou dúvida sobre os fatos) nem deôntico (sem expressar noções de obrigatoriedade, permissão ou proibição). Por exemplo, na frase *Esse trem é **incrivelmente** rápido*, o advérbio *incrivelmente* atua como um modalizador apreciativo.

Orações adjetivas restritivas restringem o sentido do substantivo ou pronome a que se referem, apresentando uma informação essencial para particularizá-lo.

Orações adjetivas explicativas apresentam uma explicação adicional sobre o substantivo ou pronome a que se refere.

Uma característica importante das adjetivas explicativas é que elas são separadas da oração principal por **vírgulas** ou outro sinal de pontuação, como parênteses ou travessões. Esses sinais refletem a breve pausa que fazemos, na fala, para destacar esse tipo de oração.

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

Orações subordinadas adverbiais

Ao analisar orações nos primeiros tópicos desta seção, talvez você tenha notado que certas palavras e expressões pertenciam ao predicado, mas não atuavam como complemento verbal nem como predicativo do sujeito. Em vez disso, essas palavras e expressões indicavam **circunstâncias** do processo verbal; por exemplo, o momento em que ele ocorre ("***Certo dia***, […] Mackandal aparece"), o lugar ("***em suas barracas e moradias***, os negros comunicavam-se") ou a forma como o processo ocorre ("conhecia o nome de Gabriel García Márquez ***só de passagem***").

Esses termos que expressam as circunstâncias em que ocorre o processo verbal são **adjuntos adverbiais** e constituem-se geralmente de advérbios ou locuções adverbiais. No período composto, a oração que equivale a um advérbio e exerce a função de adjunto adverbial em relação à oração principal é denominada **oração subordinada adverbial**.

Assim como os adjuntos adverbiais, as orações adverbiais não têm posição fixa na composição do período, podendo aparecer antes, depois ou no meio da oração principal.

Na forma desenvolvida, a oração adverbial é introduzida por uma conjunção ou locução conjuntiva subordinativa que estabelece relações de sentido entre as orações. Essas relações podem ser de:

- **Causa** – as orações **causais** são introduzidas por *porque*, *como*, *visto que*, *já que*, *uma vez que*, *dado que*, *na medida em que* etc. Exemplos:
  *O vidro embaça **porque** o vapor se condensa em sua superfície.*
  ***Como** não tinha certeza da fonte, achei melhor não compartilhar a notícia.*

- **Condição** – as orações **condicionais** são introduzidas por *se, caso, a não ser que, a menos que, desde que, contanto que* etc. Exemplos:
  *Comprarei o carro **se** arrumar um emprego.*
  ***Caso** esteja com dificuldades, procure o professor responsável pela disciplina.*
  *Podemos acampar na praia, **desde que** você providencie a barraca.*

- **Tempo** – as orações **temporais** são introduzidas por *quando, enquanto, ao passo que, antes que, depois que, desde que, até que* etc. Exemplos:
  ***Quando** a sirene foi acionada, os moradores rapidamente evacuaram o prédio.*
  *Levantou-se da cama **assim que** o despertador tocou.*

- **Finalidade** – as orações **finais** são introduzidas por *para que, a fim de que, de modo que, de maneira que* etc. Exemplos:
  *Limparemos e adubaremos o solo **para que** as mudas possam ser plantadas.*
  *Use letra legível em sua redação, **de modo que** o examinador consiga compreendê-la com facilidade.*

- **Concessão** – as orações **concessivas** são introduzidas *por embora*, *ainda que*, *mesmo que*, *por mais/menos que*, *se bem que*, *apesar de que* etc. Exemplos:
  ***Mesmo que** não vença o campeonato, ficarei satisfeito por ter participado.*
  *Guglielmo Marconi é tido como o pai do rádio, **embora** não tenha inventado o aparelho.*
  ***Por mais que** Vinícius provocasse a irmã, ela permanecia serena.*

- **Conformidade** – as orações **conformativas** são introduzidas por *conforme*, *como*, *segundo*, *consoante*. Exemplos:
  *Ela mudava de emprego **conforme** lhe conviesse.*
  *Ela ainda não havia se tornado uma renomada cientista, **como** a conhecemos hoje.*

- **Comparação** – as orações **comparativas** podem ser introduzidas pela conjunção *quanto* (ou *como, que*), em combinação com os advérbios *tão, tanto, mais, menos* na oração principal. Também podem ser introduzidas por *assim como, como, como se, da mesma forma que* e similares. Exemplos:
  *Nenhuma banda do festival teve **tantas** críticas positivas **quanto** a nossa [teve].*
  ***Assim como** a maioria dos jovens da sua idade [adora], Josué adora jogos eletrônicos.*

- **Consequência** – as orações **consecutivas** são introduzidas pela conjunção *que* combinada com os advérbios *tão, tanto* ou similares na oração principal. Também podem ser introduzidas por *de modo que* e *de forma que*. Exemplos:
  *O jogador estava **tão** exausto **que** quase desmaiou no gramado.*

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

Os alunos papearam ***tanto*** *no corredor* ***que*** *acabaram perdendo a hora.*

Não teremos outra oportunidade igual a essa, ***de modo que*** *devemos aproveitá-la ao máximo.*

- **Proporção** – as orações **proporcionais** são introduzidas por sequências como *quanto mais/menos… mais/menos* ou *por à medida que, ao passo que, à proporção que*. Exemplos:

  Quanto mais *ele fazia atividades físicas,* ***menos*** *estressado ele ficava.*

  À medida que *a noite avançava, a temperatura caía.*

  Sua memória parecia apagar-se ***à proporção que*** *os dias passavam.*

Orações subordinadas desenvolvidas e reduzidas

As orações subordinadas podem apresentar-se sob duas formas: desenvolvida ou reduzida.

- Na **forma desenvolvida**, o verbo é flexionado no modo Indicativo ou Subjuntivo e a oração é introduzida por uma conjunção ou um pronome. Em todos os exemplos apresentados até agora, as orações subordinadas estão na forma desenvolvida.
- Na **forma reduzida**, o verbo está em uma forma nominal (Infinitivo, Gerúndio, Particípio) e a oração é, muitas vezes, introduzida diretamente. Retome, por exemplo, este trecho da resenha lida na seção anterior: "Ao voltar à sua antiga residência, Ti Noel descobre um novo Haiti […]". A oração destacada é uma subordinada adverbial temporal reduzida de Infinitivo.

Se essa oração estivesse na forma desenvolvida, a frase ficaria assim: *Quando volta à sua antiga residência, Ti Noel descobre um novo Haiti.*

Veja alguns outros exemplos:

O infrator prometeu mudar de conduta. (= que mudaria de conduta)

Ele tinha certeza de ter trancado a porta. (= de que tinha trancado a porta)

Haroldo, o primeiro a chegar à festa, veio de bicicleta. (= o primeiro que chegou à festa)

A leitura das obras selecionadas para o vestibular é importante. (= que foram selecionadas para o vestibular)

Recebendo um aumento de salário, poderei comprar roupas novas. (= se/quando receber um aumento de salário)

Por ser muito orgulhoso, recusou a ajuda que lhe demos. (= porque era muito orgulhoso)

Mesmo não sendo fã de futebol, resolveu assistir à partida. (= mesmo que não fosse fã)

Orações coordenadas e subordinadas em uma resenha crítica

Chegou o momento de analisar os usos e efeitos dos diferentes tipos de oração na construção de um texto. Você lerá um fragmento de uma resenha crítica de **O jogo da amarelinha**, romance de outro expoente do realismo mágico latino-americano, o escritor nascido na Bélgica e naturalizado argentino Julio Cortázar (1914-1984).

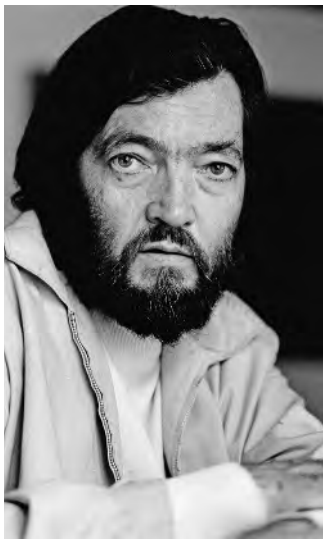
Siga o roteiro proposto para analisar o emprego das orações coordenadas e subordinadas. A numeração das frases ou orações corresponde à numeração das questões.

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

REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro **O jogo da amarelinha**, de Julio Cortázar. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ULF ANDERSEN/GETTY IMAGES



Julio Cortázar em 1983.

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

Livros: *O Jogo da Amarelinha* – A obra-prima de Julio Cortázar

[...]

Publicado em julho de 1963 na Argentina, **O Jogo da Amarelinha** levou quase quatro anos para ser desenvolvido. Cortázar começou a trabalhar na ideia do romance em dezembro de 1958. [...]

1 É interessante notar que o escritor argentino não tinha certeza, até o último instante, se a Editorial Sudamericana iria querer lançar **O Jogo da Amarelinha**. Afinal, esse livro possuía/possui características bem peculiares e, de certa maneira, tinha/tem pouco (pouquíssimo!!!) apelo comercial.

2 Cortázar considerava seu texto como ilegível (se era ilegível para ele, imagine para os leitores, hein?!) e definiu esse romance como sendo um antirromance (ia contra as convenções desse gênero literário).

[...]

3 Mesmo sabendo da dificuldade para viabilizar comercialmente um livro tão original [...] como **O Jogo da Amarelinha**, Julio Cortázar trabalhou por anos em sua produção textual. Nem mesmo o fracasso em vendas e as pesadas críticas que recebeu por "Histórias de Cronópios e de Famas" – lançado um ano antes por outra editora (a Editorial Minotauro) [...] – abalou a convicção de Cortázar no tipo de literatura que estava desenvolvendo. **4** Ele sabia que estava criando um clássico desconcertante. [...]

5 Mais surpreendente do que a confiança inabalável do escritor em seu trabalho ficcional [...] foi a repercussão positiva de **O Jogo da Amarelinha**. Contrariando todas as previsões (até mesmo as mais otimistas), a crítica literária e (acredite!) os leitores se derreteram em elogios à obra. Em poucos meses, o livro se tornou *best-seller* nas livrarias argentinas e foi publicado com grande êxito em outros países de língua espanhola. [...] Nascia, dessa maneira, o mito por trás da figura de Julio Cortázar e de seu título caótico. [...]

BONACORCI, Ricardo. Livros: O jogo da amarelinha – A obra-prima de Julio Cortázar. **Bonas Histórias**, 8 nov. 2021. Disponível em: https://www.bonashistorias.com.br/single-post/livros-o-jogo-da-amarelinha-a-obra-prima-de-julio-cortazar. Acesso em: 22 fev. 2024.

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

1. Como o período composto por subordinação que inicia esta frase expressa o ponto de vista do resenhista sobre o fato declarado?
2. Assim como outras conjunções, a conjunção *e* que une orações coordenadas pode atuar como **operador argumentativo**, somando argumentos. Explique como isso ocorre nessa passagem.
3. Qual relação de sentido a oração adverbial sublinhada estabelece em relação à principal (por exemplo, causa, concessão, conformidade, finalidade etc.)? Explique.
4. Como a oração substantiva desse período ajuda a construir o discurso indireto ou reportado?
5. Nesse período, as palavras *mais* e *do que* constroem uma relação de sentido entre as orações. Qual é essa relação (causa, comparação, proporção etc.) e como ela contribui para a argumentação geral do texto?

Leitura e reflexão II: África lusófona

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Em 1498, o navegador Vasco da Gama desembarcava na cidade de Calicute, na atual Índia, e inaugurava, finalmente, a rota lusitana do comércio para o Oriente. Era o auge da expansão marítima portuguesa – um processo que, conforme você estudou em momentos anteriores desta coleção, foi recriado literariamente por Luís Vaz de Camões na epopeia **Os Lusíadas** (1572).

Antes que os portugueses alcançassem a cobiçada Índia, percorreram um longo caminho, com muitas viagens de reconhecimento, nas quais iam avançando para o sul e conquistando aos poucos o continente africano. A expansão ultramarina começa propriamente em 1415, com a tomada da cidade de Ceuta, hoje um enclave espanhol no Marrocos. Em 1446, os portugueses chegam à costa da Guiné-Bissau e, em 1460, descobrem o desabitado arquipélago de Cabo Verde. Em 1471, fincam a bandeira em duas outras ilhas desabitadas, São Tomé e Príncipe; em 1482, estabelecem-se em Angola e, em 1498, finalmente chegam a Moçambique.

Esses cinco países africanos – Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique – formam o que hoje chamamos de **África lusófona**, isto é, o conjunto de regiões da África que fala a língua portuguesa. Vale ressaltar, porém, que, embora o português seja a língua oficial desses países, empregada no ensino, na imprensa e na administração pública, nas comunicações do cotidiano são também utilizadas línguas nacionais ou **crioulos** de origem portuguesa.

crioulos: línguas naturais nascidas do contato entre uma língua europeia (inglês, português, espanhol, francês etc.) e línguas nativas da região colonizada.

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

ZOOM Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

Em 1996, os cinco países africanos lusófonos, em conjunto com Brasil e Portugal, criaram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma entidade que busca promover cooperação cultural, social e econômica entre as nações lusófonas. Em 2002, a CPLP ganhou um oitavo membro – o Timor-Leste, um pequeno território na parte oriental da ilha de Timor, no Sudeste Asiático. Colonizado pelos portugueses no século XVI, Timor-Leste havia conquistado a independência em 1975, mas, em seguida, caiu sob domínio indonésio. Quando se libertaram desse segundo colonizador, os timorenses decidiram adotar o português como língua oficial, ao lado do tétum, a língua nacional. Em 2014, a Guiné Equatorial juntou-se à CPLP, adotando o português como língua oficial, ao lado do espanhol e do francês. A decisão provocou polêmica, pois nesse país africano praticamente não se fala português.

África lusófona

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: FERREIRA, Graça M. L. **Atlas geográfico:** espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 83. CPLP Estados-Membros. Disponível em: https://cplp.org/id-2597.aspx. Acesso em: 28 out. 2024.

OBJETO DIGITAL **Mapa clicável: Alguns autores da África lusófona**

Nesta seção, você conhecerá um pouco da obra de um dos principais autores das literaturas africanas de língua portuguesa – o moçambicano Mia Couto (1955-). Assim como ocorreu na primeira seção de leitura, em que você leu uma resenha crítica antes de apreciar um fragmento do romance **O reino deste mundo**, você também terá contato com um texto produzido por um dos leitores de Mia Couto antes de ler a obra dele. Contudo, em vez de uma resenha crítica tradicional, dessa vez você verá um vídeo feito por uma *booktoker* – nome que se dá às pessoas que falam sobre livros e literatura em redes sociais e plataformas de vídeos curtos. Depois, lerá um trecho de um conto de Mia Couto e o discutirá com seus colegas.

Texto 1 Vídeo de *booktoker* sobre Mia Couto

A seguir, você lerá a transcrição da fala da *booktoker* Vanessa França em um vídeo curto sobre Mia Couto. Para facilitar sua leitura, acrescentamos parágrafos e alguns sinais de pontuação. Além disso, os sinais de | indicam cortes na gravação. Se possível, com a condução do professor, assista ao vídeo enquanto lê o texto. Ele está disponível em: http://www.tiktok.com/@vanessa.gfranca/video/7252139691250568454. Acesso em: 22 fev. 2024.

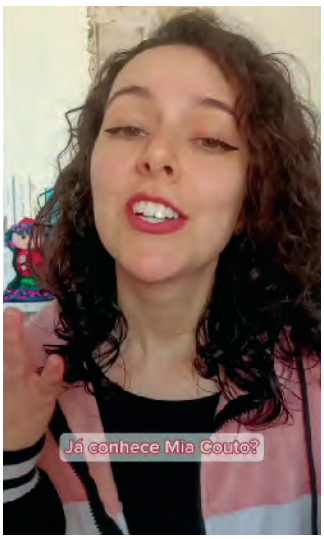
Já conhece Mia Couto? Então tá na hora de você conhecer. | António Emílio Leite Couto é um escritor e biólogo moçambicano e atualmente o autor moçambicano mais traduzido do mundo. | Ele é filho de emigrantes portugueses e aos 14 anos começou escrevendo poemas para um jornal. | Mais velho, ele mudou de cidade pra estudar medicina, mas ele acabou largando o curso e começou a trabalhar como jornalista, e nisso ele ficou de 1974 até 1985. | Inclusive ele começou trabalhando como infiltrado, lutando pela independência de Moçambique. |

Ele acabou voltando pra universidade depois, mas pra estudar biologia. Ele se especializou em ecologia e é professor dessa matéria até hoje. | Ele também faz pesquisas sobre zonas costeiras principalmente e sobre mitos e lendas que interferem na gestão de recursos naturais. | A obra do Mia Couto é principalmente o realismo mágico, mas dá para ver essa veia de biólogo dele, principalmente quando ele fala sobre as raízes do mundo e sobre a relação entre os humanos e a terra. |

Os romances dele são cheios de palavras novas e também têm aquele jeito de contação de história. Não por acaso, já que ele é um grande admirador de Guimarães Rosa e se inspira nesse autor. | Mas essas palavras novas não impedem que os livros sejam traduzidos para 24 idiomas diferentes e ele seja o único autor africano a pertencer à Academia Brasileira de Letras. |

Se você quer conhecer a obra dele, um dos livros mais famosos é *Terra sonâmbula*, de 1992, que foi considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. | Conta a história de um velho e de um menino que se abrigam num ônibus incendiado durante a guerra civil de Moçambique. Me conta se você já leu algum dele.

FRANÇA, Vanessa. Já leu Mia Couto? Perfil: @vanessa.gfranca. Postagens. (Transcrição de vídeo.)



TIKTOK/VANESSA.GFRANCA

Vanessa G. França, *booktoker*, falando a respeito de uma obra de Mia Couto.

Agora, discuta as questões a seguir com um colega e tome notas de suas conclusões.

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

1. O vídeo não tem a intenção de avaliar um único livro, como faz o texto lido no início deste capítulo. Qual é, afinal, o objetivo desse vídeo?

2. Destaquem trechos em que a *booktoker* se dirige diretamente ao espectador. Por que esse tipo de interação é importante em vídeos compartilhados em redes sociais?

3. Você já leu algum texto de Mia Couto? Em caso positivo, você descreveria o estilo dele da mesma forma que faz a *booktoker* (textos "cheios de palavras novas", "com jeito de contação de história") ou acrescentaria/contraporia outras características?

4. Se você ainda não leu Mia Couto, que expectativas essa fala de Vanessa França criou em você? Por quê?

5. A *booktoker* inclui legenda para sua fala ao longo de todo o vídeo. Na opinião de vocês, qual é a função desse recurso?

6. Ao editar o vídeo, a *booktoker* realizou vários cortes, praticamente um a cada frase, conforme sinalizado na transcrição. Na opinião de vocês, por que há tantos cortes no vídeo?

7. Sob a coordenação do professor, vocês vão procurar, nas plataformas apropriadas, um vídeo mais longo sobre Mia Couto. Vocês podem optar pelas sugestões a seguir, ambas sobre um lançamento mais recente do escritor, **O mapeador de ausências** (2020), ou outras apresentadas pelo professor:
   - O novo livro do Mia Couto: O mapeador de ausências, do canal Literature-se (disponível em: https://youtu.be/noiCAd2FIkA?si=nUUrWJzMfDDOypQS; acesso em: 25 mar. 2024).
   - O mapeador de ausências, de Mia Couto, do canal Mundos Possíveis (disponível em: https://youtu.be/bgGdAwECATo?si=jWHyHPCp4Hdcikel; acesso em: 25 mar. 2024).

A análise dos vídeos pode ser feita em sala de aula ou em momentos extraclasse. Em ambos os casos, busquem comparar o vídeo mais longo com o da *booktoker* Vanessa França e respondam: que diferenças vocês percebem em relação:

a. à velocidade de apresentação das informações?

b. ao número de cortes da gravação?

c. ao uso de recursos gráfico-visuais?

d. ao cenário e enquadramento?

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

ZOOM Mudanças na crítica cultural

Resenhas publicadas em *blogs*, como a que você leu na primeira seção de leitura, surgiram nas primeiras fases da *internet 2.0* – etapa do desenvolvimento da internet que permite a usuários comuns atuarem não só como consumidores, mas também como produtores de conteúdo.

Com a popularização de novas mídias e tecnologias de gravação, a crítica cultural migrou dos *blogs* para os *vlogs*. Resenhas de livros, em particular, passaram a ser apresentadas pelos chamados ***booktubers*** – uma fusão da palavra inglesa *book* (livro) com o nome de uma popular plataforma de vídeos.

Nos últimos anos, uma nova tendência de vídeos mais curtos e com muitos apelos gráfico-visuais tem chegado também à crítica cultural. Exemplo disso são os ***booktokers***, que, nas redes de vídeos curtos, falam sobre literatura de forma concisa e dinâmica.

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

Texto 2 Fragmento do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata"

Você lerá a seguir o fragmento inicial do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata", de Mia Couto. Durante a leitura, fique atento ao uso do discurso indireto livre para apresentar os acontecimentos principalmente pela perspectiva do protagonista, o pequeno Azarias.

Procure também refletir sobre outras perspectivas que se cruzam na narração, trazidas pela voz de "soldados" – referência que pode evocar a longa guerra civil moçambicana, deflagrada após o fim do período colonial. Anote o que mais chama sua atenção.

Guerra civil

Com o final do período colonial português, Moçambique sofreu longo período de guerra civil (1977-1992), no contexto da **Guerra Fria**, em que dois grupos disputaram o poder e a orientação ideológica do recém-independente país. Mesmo após o término do conflito, que dizimou milhares de civis, minas permaneceram enterradas e ainda hoje explodem vidas em terras moçambicanas.

#Para curtir

O filme

Inspirado no conto de Mia Couto, o filme **Mabata bata** tem a participação de atores profissionais e de moradores de uma comunidade de Chibuto, em Moçambique. As falas são em changana, um dos idiomas de origem bantu falados no país, com legendas em português. O enredo se desenvolve como uma continuidade do conto, cruzando a narrativa das crenças religiosas sobre a vida após a morte e a do conflito militar. Que tal conhecer o *trailer* e procurar assistir ao filme?

MABATA Bata. Direção: João Luis Sol de Carvalho. Moçambique, 2018. (74 min). Disponível em: https://cinemaportuguesmemoriale.pt/Filmes/id/2275/t/mabata-bata. Acesso em: 7 out. 2024.

© CPLP E PROMARTE

Cena do filme **Mabata bata**, com direção de Sol de Carvalho. Moçambique/Portugal: CPLP/Promarte/Bando à parte, 2015.

Guerra Fria: expressão que designa um estado constante de hostilidade entre nações, sem assumir a forma de um conflito aberto. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, passou a ser utilizado especificamente para descrever as relações entre Estados Unidos e União Soviética, que se antagonizavam quanto às posições ideológicas, políticas e econômicas. Diversos países alinhavam-se à esfera capitalista, sob influência dos estadunidenses, e outros tantos à esfera socialista ou comunista, sob influência dos soviéticos.

manada: conjunto de gados, bois.

régulo: rei.

lobolo: costume cultural de Moçambique em que a família da noiva recebe um bem com a saída dela da casa.

O dia em que explodiu Mabata-bata

De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da **manada**, **régulo** da chifraria, e estava destinado como prenda de **lobolo** do tio Raul, dono da criação. Azarias

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

trabalhava para ele desde que ficara órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o **cacimbo** das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

"Deve ser foi um relâmpago", pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saíra o raio? Ou foi a terra que relampejou?

Interrogou o horizonte, por cima das árvores. Talvez o **ndlati**, a ave do relâmpago, ainda rodasse os céus. Apontou os olhos na montanha em frente. A morada do ndlati era ali, onde se juntam os todos rios para nascerem da mesma vontade da água. O ndlati vive nas suas quatro cores escondidas e só se destapa quando as nuvens rugem na rouquidão do céu. É então que o ndlati sobe aos céus, enlouquecido. Nas alturas se veste de chamas, e lança o seu voa incendiado sobre os seres da terra. Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e aí deita a sua urina.

Uma vez foi preciso chamar as ciências do velho feiticeiro para escavar aquele ninho e retirar os ácidos depósitos. Talvez o Mabata-bata pisara uma **réstia** maligna do ndlati. Mas quem podia acreditar? O tio, não. Havia de querer ver o boi falecido, ao menos ser apresentado uma prova do desastre. Já conhecia bois relampejados: ficavam corpos queimados, cinzas arrumadas a lembrar o corpo. O fogo mastiga, não engole de uma só vez, conforme sucedeu-se.

Reparou em volta: os outros bois, assustados, espalharam-se pelo mato. O medo escorregou dos olhos do pequeno pastor.

— Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombras mas não encontravam saída. Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada. Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. Brincar era só com os animais: nadar o rio na boleia do rabo do Mabata-bata, apostar nas brigas dos mais fortes. Em casa, o tio adivinhava-lhe o futuro:

— Este, da maneira que vive misturado com a criação, há-de casar com uma vaca.

E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados. Por isso, olhou sem pena para o campo que ia deixar. Calculou o dentro do seu saco: uma fisga, frutos do djambalau, um canivete enferrujado. Tão pouco não pode deixar saudade. Partiu na direcção do rio. Sentia que não fugia: estava apenas a começar o seu caminho. Quando chegou ao rio, atravessou a fronteira da água. Na outra margem parou à espera nem sabia de quê.

Ao fim da tarde a avó Carolina esperava Raul à porta de casa. Quando chegou ela disparou a aflição:

— Essas horas e o Azarias ainda não chegou com os bois.

— O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar.

— Não é que aconteceu uma coisa, Raul? Tenho medo, esses bandidos…

cacimbo: orvalho.

ndlati: ave mítica que, na cultura popular de Moçambique, produz o relâmpago.

réstia: feixe de luz, por extensão, um resto do relâmpago de ndlati.

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

— Aconteceu brincadeiras dele, mais nada.

Sentaram na esteira e jantaram. Falaram das coisas do lobolo, preparação do casamento. De repente, alguém bateu à porta. Raul levantou-se interrogando os olhos da avó Carolina. Abriu a porta: eram os soldados, três.

— Boa noite, precisam alguma coisa?

— Boa noite. Vimos comunicar o acontecimento: rebentou uma **mina** esta tarde. Foi um boi que pisou. Agora, esse boi pertencia daqui.

mina: artefato explosivo projetado para destruir alvos inimigos.

Outro soldado acrescentou:

— Queremos saber onde está o pastor dele.

— O pastor estamos à espera – respondeu Raul. E vociferou: – Malditos bandos!

— Quando chegar queremos falar com ele, saber como foi sucedido. É bom ninguém sair na parte da montanha. Os bandidos andaram espalhar minas nesse lado.

Despediram. Raul ficou, rodando à volta das suas perguntas. Esse sacana do Azarias onde foi? E os outros bois andariam espalhados por aí?

— Avó: eu não posso ficar assim. Tenho que ir ver onde está esse malandro. [...]

COUTO, Mia. O dia em que explodiu Mabata-bata. *In:* COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Boa Companhia, 2013. p. 11-14.

#Para curtir

O livro de Mia Couto

O conto faz parte da coletânea **A menina sem palavra** e está disponível integralmente no *site* da editora, no material de divulgação da obra.

Disponível em: https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788565771061.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

Página de abertura do livro **A menina sem palavra**, de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

REPRODUÇÃO/BOA COMPANHIA

Reúna-se com dois ou três colegas. Com base no roteiro a seguir, compartilhem as reflexões que fizeram sobre o fragmento inicial do conto.

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

1. O que mais chamou a atenção de vocês na leitura? Das anotações pessoais, o que gostariam de compartilhar?
2. Com base no fragmento lido, o que se pode depreender a respeito da situação familiar e social do menino Azarias?
3. Pensem em como a avó Carolina e o tio Raul reagem diante do sumiço de Azarias. Na opinião de vocês, a atitude deles confirma ou contraria a percepção que o próprio Azarias tinha quanto ao amor desses familiares por ele? Expliquem.
4. Como vocês relacionariam o conceito de **realismo mágico** a esse conto?

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

5. Como as falas dos soldados se relacionam ao contexto histórico de Moçambique pós-período colonial?

6. Quem seriam os bandidos citados no texto?

7. Uma das formas de criar suspense em uma narrativa é deixar indícios de que algo impactante ou dramático vai acontecer, mas sem revelar exatamente do que se trata. Como isso é feito até a parte que vocês leram do conto?

8. Que expectativas vocês têm sobre a continuidade do conto? Como devem se desenvolver as duas narrativas que se cruzam, a do realismo mágico e a que traz representações históricas? O que imaginam que possa acontecer?

9. Procurem a versão integral do conto na biblioteca ou no *site* indicado no boxe da página anterior. Façam uma leitura expressiva, combinando quem fará cada voz do texto. Depois conversem sobre as escolhas do autor para o desfecho do conto.

#Para curtir

Mabata-bata no teatro

Em 2023, o grupo teatral goiano Djambalau levou para os palcos o enredo do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata". A peça é resultado das pesquisas sobre literaturas africanas feitas pelo professor e pesquisador Gustavo Brito e teve como objetivo facilitar o acesso a elas. Assista ao *making-off* (vídeo que explica a montagem de uma produção cultural) do espetáculo e preste atenção a esta declaração de Gustavo Brito:

> [A peça] representa a necessidade de se refletir sobre os caminhos que as próximas gerações vão encarar, e quais são as minas que estarão escondidas pelo caminho, impedindo que o futuro se manifeste de maneira total, saudável e feliz.

Após a leitura integral do conto, discuta com seus colegas de grupo que sentido vocês atribuem a essa declaração.

O DIA em que explodiu Mabata-bata (*making-off*). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A4SY_nqe9kM. Acesso em: 7 out. 2024.

OLE JORGENSEN/DJAMBALAU

Atores do grupo Djambalau em cena do espetáculo **O dia em que explodiu Mabata-bata**, em 2023.

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

DIÁLOGOS Conceição Lima: uma homenagem aos injustiçados de São Tomé e Príncipe

ALEXANDER LUDWIG/ALAMY/FOTOARENA

A antiga roça de São João dos Angolares, hoje uma hospedaria, em São Tomé e Princípe, 2017.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP06, EM13LP50, EM13LP52

Diferentemente de Moçambique e outras colônias portuguesas, o arquipélago de São Tomé e Príncipe era desabitado à época da expansão marítima lusitana. Portugal implantou no local grandes plantações de cana-de-açúcar, semelhantes aos engenhos brasileiros e lá chamadas de *roças*. Durante séculos, o trabalho nessas propriedades ficou a cargo de escravizados trazidos da África continental. A abolição da escravatura ocorreu em 1876, quando o cultivo da cana já havia sido substituído pelo de café e cacau.

Conhecendo a brutalidade de seus ex-patrões, os ex-escravizados evitavam trabalhar para os donos das roças. Estes recorreram, então, à estratégia de aliciar trabalhadores no continente. Quando chegavam ao arquipélago, esses homens e mulheres, conhecidos como *serviçais*, viam-se presos em uma escravidão disfarçada: sofriam castigos físicos, enfrentavam jornadas de trabalho abusivas e eram impedidos de voltar a seus países de origem. O trabalho forçado só acabaria em São Tomé e Príncipe em meados da década de 1970, com a independência do país.

O poema que você conhecerá a seguir, da poeta são-tomense Conceição Lima (1961-), faz referência a um dos grupos submetidos ao trabalho forçado – os *gabões*, isto é, trabalhadores oriundos do Gabão. Esse poema faz parte do livro **A dolorosa raiz do Micondó** (2006), o segundo na carreira de Lima, que também é cronista e jornalista.

A palavra *Zálima*, que aparece no título do poema, vem do forro, uma das línguas de São Tomé, e significa literalmente "alma do serviçal". Leia o poema e anote suas impressões.

Zálima Gabon

À memória de Katona, Aiúpa Grande
e Aiúpa Pequeno
À Makolé

Falo destes mortos como da casa, o pôr-do-sol, o curso d'água.
São **tangíveis** com suas pupilas de cadáveres sem cova
a patética sombra, seus ossos sem rumo e sem abrigo
e uma longa, centenária, resignada fúria.

tangíveis: que podem ser tocados.

Por isso não os confundo com outros mortos.

Porque eles vêm e vão mas não partem
Eles vêm e vão mas não morrem.

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

Permanecem e passeiam com passos tristes
que assombram a lama dos quintais
e arrastam a indignidade da sua vida e sua morte
pelo **ermo** dos caminhos com um peso de **grilhões**.

Às vezes, sentados sob as árvores, vergam a cabeça e choram.
[...]

Por isso não os confundo com outros mortos
apaparicados com missas, **nozados**, padres-nossos.

Por remorso, temor, **agreste** memória
Por **ambígua** caridade, **expiação** de culpa
aos mortos-vivos ofertamos a mesa do candjumbi
feijão-preto, mussambê, puíta, ndjambi.

Para aplacar sua sede de terra e de morada
Para acalmar a revolta, a espera demorada.

[...]

LIMA, Conceição. Zálima Gabon. *In*: LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do Micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2012. p. 22-23.

ermo: lugar desabitado.
grilhões: cadeias grossas de ferro, geralmente usadas para prender os pés de prisioneiros.
nozados: cerimônias feitas em memória dos mortos.
agreste: rústica; grosseira, indelicada.
ambígua: que pode ter mais de um sentido.
expiação: purificação de um erro ou um crime.

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

Discuta as questões a seguir com os colegas e o professor.

1. Que imagem poética o eu lírico usa para representar os trabalhadores?

2. Dê exemplos de trechos do poema que fazem referência ao fato de essas pessoas terem morrido longe de sua terra natal e de suas famílias.

3. Na penúltima estrofe do fragmento, o eu lírico menciona oferendas feitas a esses mortos-vivos.

a. Segundo o eu lírico, por quais sentimentos são movidas essas oferendas?

b. Em sua opinião, por que pessoas das atuais gerações são-tomenses, como Conceição Lima, poderiam ter esses sentimentos em relação às injustiças cometidas contra os gabões e outros "serviçais"?

4. Assim como outros textos desta unidade, o poema "Zálima Gabon" representa literariamente marcas do passado colonial.

a. Que diferenças você percebe entre a abordagem dessas marcas no poema e nos outros textos lidos, como o fragmento de **O reino deste mundo** e o conto "O dia em que explodiu Mabata-bata"?

b. E que semelhanças você reconhece entre esse poema e os textos do capítulo?

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

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).

CONEXÕES O Brasil e os países lusófonos

ECONOMIA

ODS 10

Com a leitura do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata" e do poema "Zálima Gabon", você e seus colegas conheceram um pouco da cultura e da história de dois países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A seguir, leia trechos de uma reportagem que compara diferentes dimensões da realidade brasileira às dos outros países lusófonos.

Colonialismo tardio e dados imprecisos aprofundam diferenças entre países lusófonos

Nove pontos no mapa-múndi, distribuídos em quatro continentes, marcam hoje aquilo que é conhecido como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

A língua – ora tida como a quinta mais falada do mundo, ora como a sétima – é partilhada por um contingente aproximado de 260 milhões a 280 milhões de pessoas, número que deve dobrar até o final do século 21, se consideradas as projeções demográficas das Nações Unidas para a África, onde estão seis dos países lusófonos.

Mais de cinco séculos após a expansão ultramarina de Portugal levar às ex-colônias o português, e muitas vezes impô-lo à força, essas nações compartilham a língua, alguns costumes e parte de suas histórias – mas estão longe de ser uma massa homogênea. [...]

Professor de economia da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, e ex-secretário-executivo da Comissão Econômica da ONU para a África, o guineense Carlos Lopes explica que o colonialismo tardio é um dos principais fatores que levaram os lusófonos a se desenvolverem de forma tão diferente.

Enquanto o Brasil se tornou independente em 1822, os países de língua portuguesa localizados na África conquistaram sua independência mais de um século depois, na década de 1970. A independência tardia, afirma Lopes, teve dois efeitos principais.

Com uma economia estruturada na dependência de matérias-primas, essas nações demoraram a iniciar o processo de industrialização, modernização econômica e diminuição da informalidade. "O colonialismo tardio traz com ele uma longa caminhada para chegar à transformação estrutural."

A conquista da independência em meio ao contexto da Guerra Fria também fez com que as novas nações tivessem de se posicionar de algum lado da disputa geopolítica, o que imprimiu contornos bem específicos às relações internacionais dos países. Houve ainda um atraso na formação de quadros políticos, já que, em geral, os lusófonos africanos chegaram à independência com um restrito acesso ao ensino superior, o que desembocou em problemas de gestão pública. [...]

O comparativo internacional da lusofonia também pede cautela para a análise dos dados de nações africanas. Segundo Lopes, parte considerável das estatísticas dessas nações apresenta problemas nos censos – com exceção do arquipélago de Cabo Verde. "Nesses países temos uma média de 60% da população que não tem documentos, e apenas 10% das terras têm algum registro formal."

[...]

PAIXÃO, Mayara. Colonialismo tardio e dados imprecisos aprofundam diferenças entre países lusófonos. **Folha de Londrina**, 1º out. 2021. Disponível em: https://www.folhadelondrina.com.br/ultimas-noticias/colonialismo-tardio-e-dados-imprecisos-aprofundam-diferencas-entre-paises-lusofonos-3114819e.html?d=1. Acesso em: 9 abr. 2024.

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

Agora observe uma tabela com o posicionamento dos países lusófonos em alguns *rankings* mundiais:

Como se posicionam os países lusófonos no *ranking* mundial (2023)...

... de IDH	... de liberdade de imprensa*	... de democracia*
42º Portugal	9º Portugal	31º Portugal
89º Brasil	10º Timor Leste	35º Cabo Verde
131º Cabo Verde	33º Cabo Verde	45º Timor Leste
133º Guiné Equatorial	78º Guiné-Bissau	51º Brasil
141º São Tomé e Príncipe	92º Brasil	107º Angola
150º Angola	102º Moçambique	113º Moçambique
155º Timor Leste	120º Guiné Equatorial	140º Guiné-Bissau
179º Guiné-Bissau	125º Angola	156º Guiné Equatorial
183º Moçambique		

*São Tomé e Príncipe não está no *ranking*.

Fontes: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2022. Tabela 1. Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/documentation-and-downloads. REPÓRTERES SEM FRONTEIRAS, 2023. Disponível em: https://rsf.org/pt-br/ranking. THE ECONOMIST INTELLIGENCE, 2023. Disponível em: https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy-Index-2023-Final-report.pdf?version=0&mkt_tok=NzUzLVJJUS00MzgAAAGSYffmWaAVeaBIwFCrcyQV95QJvpAnRIFgZi4FPzh13t2FCBKtzoPvmR7i93gBS2r2KBQA1Dlj7G2w4uYXRb-tCia0IgknLJJtD1hnKONcaa3_TA. Acessos em: 9 abr. 2024.

IDH: sigla para Índice de Desenvolvimento Humano, uma medida estatística de comparação entre países formada por três componentes principais: expectativa de vida ao nascer; anos de escolaridade; e Renda Nacional Bruta *per capita*, expressa em paridade do poder de compra (PPP) constante em dólar. O IDH dos países é calculado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

1. Segundo o especialista entrevistado na reportagem, Carlos Lopes, quais foram os efeitos da independência tardia dos países lusófonos africanos?

2. Que relação pode haver entre essas consequências negativas e a posição de alguns desses países nos *rankings* de IDH, democracia e liberdade de imprensa, mostrados no quadro comparativo?

3. Segundo o entrevistado na reportagem, o arquipélago de Cabo Verde é uma exceção entre os países africanos lusófonos por ter estatísticas confiáveis. De que outras maneiras esse país se destaca, considerando sua posição nos *rankings* mundiais mostrados?

4. Leia um trecho de uma entrevista com Jorge Carlos Fonseca, então presidente de Cabo Verde, publicada em data próxima à da reportagem:

> Somos um país com perfeita estabilidade política. Nunca tivemos, desde o estabelecimento da democracia em 1991, uma crise política relevante ou uma eleição nacional antecipada. Todos os governos fizeram mandatos de cinco anos. Os cabo-verdianos interiorizaram os valores democráticos, acreditam na democracia e entendem que é o melhor sistema político de governo em Cabo Verde.
>
> Somos uma nação forjada a partir de pedaços do mundo: fruto da sociedade escravocrata, mas também da presença de colonos portugueses. Um processo que incluiu dominação, dor e sofrimento, mas também necessidade de diálogo. [...]

PAIXÃO, Mayara. A democracia é sempre um processo inacabado, diz presidente de Cabo Verde. **Folha de S.Paulo**, p. A12, 3 ago. 2021.

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.

a. Que sentidos você atribui à declaração de Fonseca de que o colonialismo em Cabo Verde "incluiu dominação, dor e sofrimento, mas também necessidade de diálogo"?

b. Você concorda com a possibilidade de ver o processo colonial dessa forma? Por quê?

c. Cabo Verde está mais bem posicionado que o Brasil nos *rankings* mundiais de democracia e liberdade de imprensa. Com base nas afirmações de Fonseca, o que você acha que nós, brasileiros, podemos aprender com os cabo-verdianos nessa temática? **#pensamentocrítico**

#Para curtir

O continente africano tem a população mais jovem do mundo, e isso não é diferente nos países africanos lusófonos. Para fins de comparação, basta dizer que, em 2022, a média de idade da população em Portugal e no Brasil era, respectivamente, de 45,8 e 33,6 anos, enquanto em Angola e Moçambique era, respectivamente, de 17 e 16,3 anos.

Com tantos jovens, os países africanos têm apresentado inovações em inúmeros campos, desde a proteção ambiental até finanças e mobilidade urbana. E, como era de imaginar, a maioria dessas inovações envolve tecnologias digitais.

Você pode conhecer essa outra face dos países africanos assistindo à sexta temporada da série documental **Expresso Futuro**, exibida pelo Canal Futura. Nessa temporada, o professor Ronaldo Lemos visita países africanos mostrando suas inovações tecnológicas. Dois episódios inteiros são dedicados a Moçambique, focalizando as iniciativas de pesquisa e inovação ambiental no Parque Nacional de Gorongosa.

AFROPRESENTISMO: mudando a narrativa sobre a África/Expresso Futuro com Ronaldo Lemos. 8 nov. 2022. 1 vídeo (27 min), 2022. Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: https://youtu.be/P-UAvOCkqEc?si=_48fS2vqDLI6DsYA. Acesso em: 31 mar. 2024.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

Reprodução da capa do vídeo **Afropresentismo: mudando a narrativa sobre a África | Expresso Futuro com Ronaldo Lemos**, do Canal Futura.

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

Produção: *Vlog* literário

Chegou a hora de você também exercer a curadoria e preparar um vídeo com uma ou mais indicações literárias para seus colegas. Você pode fazer esse trabalho em duplas ou em pequenos grupos. Depois, as produções da turma serão reunidas em um *vlog* literário (canal ou conta de vídeos).

Contexto de produção

O quê: vídeo para *vlog* literário.

Para quê: divulgar, comentar e avaliar um ou mais livros de sua preferência.

Para quem: colegas, amigos, familiares, seguidores de redes sociais.

Onde: *vlog* literário da turma.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP45, EM13LP51 EM13LP53

Planejar o *vlog* e o vídeo

1. Coletivamente, a turma deverá decidir:

a. Qual será o padrão dos vídeos – eles serão bem curtos e dinâmicos, no estilo dos *booktokers*, ou mais longos e pausados, no estilo dos *booktubers*?

Para tomar essa decisão, considerem a rede social ou plataforma na qual desejam compartilhar os vídeos e, ainda, as diferenças entre os modelos discutidos na última seção de leitura.

b. Qual será o nome do *vlog* literário da turma?

Para criar uma identidade entre os vídeos que forem postados, é interessante criar uma arte para o *vlog* – uma imagem de abertura que todos os grupos inserirão no início de seus vídeos.

2. Agora, reúna-se com seus colegas de grupo e decidam:

a. Que livro ou livros vocês gostariam de divulgar no vídeo? Vocês também podem apresentar a vida e a obra de um autor ou autora, como fez a *booktoker* Vanessa França, e recomendar brevemente um único livro para quem deseja conhecê-lo(a).

Para decidir o que será enfatizado, levem em conta a definição da turma sobre a extensão dos vídeos – se a opção foi por vídeos curtos, por exemplo, será melhor concentrar-se em um único tema ou obra.

b. Quais informações vocês já têm sobre o livro ou os livros, sobre o autor ou a autora? E quais precisam buscar?

c. Quem ficará responsável por pesquisar essas informações, atentando para a credibilidade das fontes?

Preparar o roteiro

1. Reúnam as informações pesquisadas e preparem um roteiro simples. Escrevam o nome do integrante ou dos integrantes que vão apresentar o vídeo e algumas frases-chave para guiá-los durante a gravação.

Caso tenha trabalhado o primeiro volume desta coleção com sua turma, ajude os estudantes a recordar o que aprenderam sobre a elaboração de roteiros quando produziram uma *playlist* comentada no Capítulo 5.

2. Lembrem-se de incluir:

a. momentos de interação com o público no início e no final do vídeo;

b. uma parte informativa, que contextualize a obra e seu autor;

c. uma parte narrativa, que resuma o enredo do livro;

d. uma parte argumentativa, em que vocês exponham sua apreciação e avaliação sobre a obra.

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

3. Na parte da avaliação, não se esqueçam de empregar recursos de modalização, como adjetivos e orações adjetivas, advérbios e orações adverbiais etc. Tomem como referência os textos apreciativos e avaliativos lidos neste capítulo; por exemplo: "a linguagem é rebuscada e não é das mais fáceis de ler", "Os romances dele são cheios de palavras novas e também têm aquele jeito de contação de história" etc.

Gravar e editar o vídeo

1. Gravem o vídeo seguindo o roteiro planejado.

2. Para editá-lo, procurem um *site* ou aplicativo gratuito para edição de vídeos ou peçam sugestões ao professor.

   Na maioria dos aplicativos, vocês devem começar clicando em "Novo projeto" e selecionar a gravação feita previamente. Se a turma optou por vídeos no estilo *booktoker*, façam vários cortes com a ferramenta "Aparar" (ou outra de função semelhante) para eliminar qualquer hesitação ou pausa e, assim, garantir o ritmo veloz que caracteriza esses vídeos.

3. Ao colocar as cenas na sequência desejada, insiram imagens previamente selecionadas, como a capa do livro ou a foto do(a) autor(a). Não se esqueçam de incluir também a arte do *vlog*, criada coletivamente pela turma.

4. Vocês podem acrescentar, ainda, *emojis*, *stickers* (figurinhas) e outros recursos gráficos. Caso queiram acrescentar legendas, usem a ferramenta "Texto" ou a opção de legendas automáticas.

INSTA_PHOTOS/ISTOCK/GETTY IMAGES

Exemplo de jovem gravando *vlog* literário.

5. Assistam a uma primeira versão editada do vídeo e discutam:
   a. O ritmo da fala, a dicção e a postura dos apresentadores estão adequados?
   b. Os recursos gráficos utilizados contribuem, de fato, para atrair e prender a atenção do espectador?
   c. A progressão temática do vídeo está clara, sendo possível acompanhar a contextualização da obra, sua sinopse e, por fim, a apreciação e avaliação?
   d. A variedade linguística empregada está adequada ao gênero e à situação?

6. Aprimorem o vídeo se perceberem falhas em alguns desses pontos.

Compartilhar o vídeo

Editem a versão final do vídeo. Com os demais colegas e sob a coordenação do professor, criem uma conta em uma rede social ou em uma plataforma de vídeos para o *vlog* literário da turma, no qual os vídeos deverão ser carregados.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO *E-zines* da turma

Você já ouviu falar em *fanzine*? Essa palavra é uma fusão do inglês *fan* (fã) + *magazine* (revista) e designa, literalmente, uma revista feita por fãs.

Os ***fanzines*** surgiram nos Estados Unidos na década de 1930 com fãs de ficção científica que criavam seus próprios contos e histórias em quadrinhos desse gênero para compartilhar com outros aficionados. Os criadores dos *zines*, como ficaram conhecidos, também informavam os leitores sobre os lançamentos da área, com avaliações e resenhas críticas.

Os *fanzines* chegaram a muitos países e, durante todo o século XX, continuaram como uma importante forma de expressão e comunicação para fãs de música, cinema, literatura etc. Com o avanço da tecnologia, surgiram os ***e-zines*** – *fanzines* em formato eletrônico. E é justamente esse tipo de publicação que você e seus colegas produzirão nesta seção.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP51, EM13LP53

OBJETO DIGITAL
Vídeo: *Fanzines*

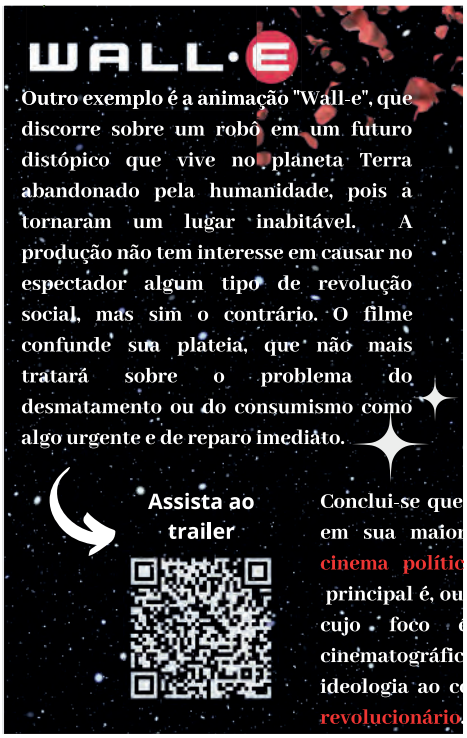
PROJETO: *E-zines* da turma

Organizem a turma em grupos de seis a oito integrantes. Cada grupo produzirá um *e-zine* de acordo com as instruções das Etapas I e II. Depois, todos os grupos deverão participar da divulgação dos *e-zines* (Etapa III) e da avaliação do projeto (Etapa IV).

Caso tenha trabalhado o primeiro volume desta coleção com sua turma, pode ser interessante sugerir aos estudantes que recuperem e incorporem, em seus *e-zines*, as paródias que produziram no Capítulo 6. Elas poderiam entrar na seção de produções autorais dos grupos.

ETAPA I Planejamento do *e-zine* do grupo

1. Retomem as *fanfics* que vocês produziram no Capítulo 1 e os *vlogs* literários deste capítulo.
2. Discutam quais desses materiais seria interessante incluir no *e-zine* do grupo. Para tomar suas decisões, considerem os aspectos a seguir.
   a. Procurem selecionar as produções de forma que cada integrante do grupo tenha pelo menos uma de suas criações contemplada. No caso das *fanfics*, levem em conta também a votação dos colegas realizada anteriormente.
   b. Apesar de ter sido feito em outra mídia, com outras linguagens, o *vlog* literário também pode ser incluído no *e-zine*, visto que esse tipo de publicação tradicionalmente oferece uma curadoria de obras artísticas e literárias aos leitores. Há duas formas de incorporar os *vlogs*: vocês podem adaptá-los para a língua escrita, transcrevendo e editando os roteiros (saiba mais no boxe "Edição das transcrições", na página 71); ou vocês podem incluir *QR Codes* (códigos de barra bidimensionais) que direcionem o leitor para onde estão hospedadas suas produções.
   c. Avaliem, ainda, a possibilidade de combinar texto escrito e mídia externa – por exemplo, vocês redigem um texto com uma breve avaliação do livro resenhado no *vlog* e incluem o *QR Code* para o caso de o leitor querer ver o vídeo completo. Essa combinação de texto com *QR Codes* permite direcionar o leitor para vários conteúdos externos, como músicas, *trailers* de filmes etc. Observem ao lado como os autores do *e-zine* Cinema político combinam um comentário crítico sobre o filme **Wall-e** a um *QR Code* no qual o leitor pode acessar um *trailer* da obra.



CATARINA BASSETTI SIRAQUE; FLÁVIA RESENDE MARINHO; GABRIEL GARCIA MOREIRA; KATHARINE LANY DE GODOY; PIETRO CORDEIRO ANDREETA; ROBERTA DOMINGUES CARDI

Recorte de página do *e-zine* Cinema político, criado por um grupo de estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos em 2022.

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

#Para curtir

Cinema político é um dos *e-zines* produzidos no âmbito do Projeto de Ensino e Pesquisa "Comunicação e Expressão: interfaces com ciência, tecnologia, sociedade e linguagem", do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Explore a página do projeto e conheça *e-zines* sobre os mais variados temas. A visita pode lhe render inspiração para o conteúdo e a diagramação do seu *e-zine*.

E-ZINE. Projeto de Ensino e Pesquisa "Comunicação e Expressão: interfaces com ciência, tecnologia, sociedade e linguagem. Departamento de Letras. UFSCar. Disponível em: http://www.e-zine.ufscar.br/e-zines. Acesso em: 9 abr. 2024.

3. Quando tiverem selecionado os materiais que pretendem incluir no *e-zine*, façam uma lista das seções que a publicação terá. Vejam uma sugestão:

- **Editorial** – nessa parte, vocês apresentam o *e-zine* e explicam como ele está organizado.
- **Seção de produções autorais** – incluam as *fanfics* dos integrantes do grupo; deem um título criativo para a seção, como "Nossas releituras" ou "Brincando de escritores".
- **Seção de dicas culturais** – além das avaliações críticas dos *vlogs*, vocês podem acrescentar apreciações e recomendações de outras produções culturais, como *games*, filmes, quadrinhos, *shows* etc. Encontrem também um título atraente para essa seção.
- **Página de créditos** – nessa última página do *e-zine*, coloquem o nome dos integrantes do grupo e o papel que cada um desempenhou (redação, diagramação, imagens etc.).

4. Por fim, criem um nome atraente e original para o *e-zine* do grupo.

ETAPA II Redação e diagramação do *e-zine*

1. Agora, cada grupo se dividirá em duas equipes: redatores e diagramadores.

2. Os **redatores** deverão ser responsáveis pelas tarefas a seguir.

a. Escrever o editorial e um breve texto introdutório para cada seção.

b. Acrescentar avaliações críticas à seção de dicas culturais, conforme sugerido no item **3** da Etapa I.

c. Coletar as produções autorais previamente selecionadas e organizá-las na sequência mais adequada.

d. Avaliar se essas produções precisam de algum ajuste, seja na forma (ortografia, gramática), seja no conteúdo. (Essas alterações devem ser sugeridas aos respectivos autores e negociadas com eles.)

e. Transcrever e adaptar os *vlogs* literários à modalidade escrita, em partes ou na íntegra, conforme combinado anteriormente no grupo.

f. Entregar os textos finalizados e na ordem correta à equipe dos diagramadores.

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

Edição das transcrições

Se seu grupo optar por transcrever os *vlogs* literários, fique atento à necessidade de ajustar o uso da língua de acordo com o gênero e o meio. Para entender melhor como fazer isso, compare estes dois trechos extraídos dos textos apreciativos do capítulo – o vídeo da *booktoker* e a resenha crítica de **O reino deste mundo**.

Comparação entre textos de diferentes gêneros e mídias

Trecho da transcrição do vídeo	Trecho da resenha crítica
Ele acabou voltando pra universidade depois, mas pra estudar biologia. Ele se especializou em Ecologia e é professor dessa matéria até hoje. Ele também faz pesquisas sobre zonas costeiras principalmente e sobre mitos e lendas que interferem na gestão de recursos naturais.	Para ser exato, quando o livro foi publicado, em 1949, ainda não havia sido desenvolvido o termo "realismo mágico", como conhecemos hoje. Carpentier classificava a sua obra como "real maravilhoso", pois, em sua opinião, toda a história da América Latina tinha um quê de fantasia. E esse privilégio não era apenas do Haiti, onde a história é representada.

Note que, na fala da *booktoker*, a repetição de palavras (como o pronome *ele*) é o principal recurso de coesão, e a estrutura mais utilizada é o período composto por coordenação. Essas escolhas linguísticas são adequadas a esse gênero, tão informal e dinâmico. Já na resenha crítica, usam-se recursos coesivos mais sofisticados; por exemplo, a expressão *o livro*, na primeira frase, não é meramente repetida na segunda frase, mas retomada por um sinônimo (*a sua obra*). Além disso, na resenha predominam os períodos compostos por subordinação, estruturalmente mais complexos.

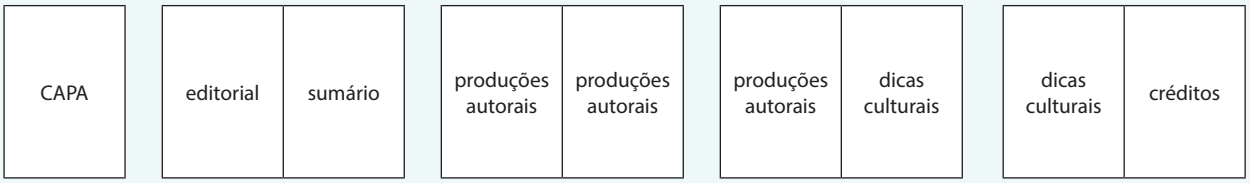
Ao editar suas transcrições, considere que o público lerá esses textos como resenhas críticas e, portanto, você deve fazer escolhas linguísticas adequadas a esse gênero. Tome como referência a resenha crítica lida ou outras que consultar em *sites* e *blogs* culturais.

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

3. Agora, os **diagramadores** serão responsáveis pelas tarefas a seguir.

a. Com base no material organizado pelos redatores, fazer um espelho, isto é, um esquema das páginas do *e-zine* e dos textos que serão inseridos em cada uma.

Acompanhem um exemplo de como pode ficar o espelho:



b. Com a diagramação planejada, sob a orientação do professor, procurar um *site* ou *software* de *design* gráfico que possa ser utilizado nas salas de informática da escola. Clicar em "novo documento" (ou opção equivalente) e escolher o número de páginas.

Confiram um exemplo de capa de *e-zine*.

GABRIEL BASSO ALEGRE; MURILO SANTOS OLIVEIRA; RAUANY DA SILVA PESSOA; VINICIOS DONIZETE DE SOUZA; VITORIA LUIZ DIOTTO; VITORIA MATIAS BARBOSA

Capa do *e-zine* **Cinema na representatividade para identidade nacional**.

c. Começar a inserir os textos, selecionando a tipologia (tipo e tamanho da fonte) adequada a cada parte.

d. Incluir, sempre que possível, imagens criadas por vocês mesmos ou obtidas em bancos de imagens de licença aberta.

e. Caso tenham optado por utilizar *QR Codes* para direcionar o leitor a conteúdos externos, procurar um *site* ou *software* gerador de *QR Codes* e inserir nele os *links* desses conteúdos, obtendo o código correspondente.

f. Conferir se a diagramação das páginas internas está resolvida. Depois, elaborar a capa. Lembrem-se de que ela causará a primeira impressão nos leitores, por isso deve ser atraente e criativa, com uma imagem impactante e o título do *e-zine* em destaque.

4. Quando todos no grupo tiverem aprovado o projeto final, salvem o arquivo em PDF e, novamente sob a orientação do professor, procurem um *site* ou *software* que o transforme em *flipbook* – tipo de publicação digital que simula a experiência de ler uma revista ou livro impresso, no qual você pode virar (*flip*) as páginas.

ETAPA III Divulgação dos *e-zines*

1. Quando todos os grupos tiverem terminado seus *e-zines*, discutam a melhor forma de divulgá-los. Eles podem ser veiculados no *site* ou *blog* da escola ou em plataformas dedicadas a publicações digitais.

2. Divulguem as publicações para a comunidade escolar pelos meios que considerarem mais adequados, como cartazes ou postagens em redes sociais.

ETAPA IV Avaliação do projeto

Conversem com o professor e a turma toda:

1. Quando retomamos produções anteriores, como vocês fizeram para organizar o *e-zine*, às vezes percebemos mudanças e evolução na nossa trajetória. Isso aconteceu com vocês? Como foi a experiência de revisitar criações passadas?

2. O que ficou bom no *fanzine* eletrônico da turma e o que ainda poderia ser melhorado?

3. Como foi a recepção do público? Quantas vezes os *e-zines* foram visualizados? Houve aprovações (ou desaprovações) e comentários?

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. Quando você leu as obras propostas na unidade, você conseguiu compreender os modos como a literatura representa os processos de colonização e de descolonização?

2. Você se apropriou criativamente do acervo literário disponível ao produzir uma *fanfic* de seu romance ou conto predileto?

3. Entendeu as características de alguns gêneros usados na crítica cultural, como as resenhas críticas e os *vlogs* literários, e levou-as em consideração na produção de seus textos apreciativos e avaliativos?

4. Revisou os processos de coordenação e subordinação na construção dos enunciados e analisou os efeitos de seus usos?

5. Participou ativamente da criação de um *e-zine* com seu grupo e, ao retomar produções anteriores, refletiu sobre a evolução de seu trabalho ao longo do tempo?

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Fazendas de cliques e suas implicações

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP27, EM13LP30

Imagine a seguinte situação: uma editora que acabou de lançar um romance de um escritor estreante quer gerar engajamento e avaliações positivas para a obra, a fim de garantir boas vendas. Existem diversas formas de alcançar esse objetivo, com maior ou menor grau de ética e transparência. Uma das possibilidades seria contratar uma fazenda de cliques.

Leia trechos de uma reportagem e saiba mais sobre esse tipo de empreendimento.

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

O trabalho nas 'fazendas de cliques' com curtidas valendo menos de um centavo

[...]

O que na internet é tratado como *marketing* digital, com a venda de cliques, curtidas, geração de seguidores e comentários de pessoas reais para clientes interessados em obter engajamento para seus perfis nas redes sociais, [o professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos Rafael] Grohmann considera como um subtipo de plataforma de **microtrabalho**. São as "fazendas de cliques", termo originário do sudeste asiático para designar "***call centers***" de pessoas de vários lugares curtindo e comentando.

BOONCHAI WEDMAKAWAND/GETTY IMAGES

De modo geral, a rotina de um trabalhador que atua em fazendas de cliques consiste em curtir, seguir ou comentar em perfis dos clientes.

O objetivo dessas "fazendas" é comercializar interações por meio do que tratam como "usuários reais". Com isso, proporcionam curtidas e comentários em perfis de empresas e de potenciais influenciadores para aumentar o engajamento de suas páginas nas mídias sociais. [...]

Diferentemente das interações feitas com uso de *bots* e robôs, que burlam os termos de uso das mídias sociais e correm risco de banimento, as "fazendas" vendem interações "reais". [...]

Com alta demanda, as tais "fazendas" precisam mobilizar um batalhão de trabalhadores [...]. [...] Essa multidão fica disponível através de seus perfis em mídias sociais, recebendo menos de um centavo de real por tarefa [...].

[...] Além da **pauperização** do trabalho, os ganhos não são garantidos ao trabalhador. Se as redes sociais reconhecem as atividades desses perfis como suspeitas, principalmente os perfis *fakes*, as contas são bloqueadas. Caso isso ocorra, a "fazenda" não paga o trabalhador. [...]

ACACIO, Davi Carlos. O trabalho nas 'fazendas de cliques' com curtidas valendo menos de um centavo. **O pharol**, 15 maio 2022. Disponível em: https://jornalopharol.com.br/2022/05/o-trabalho-nas-fazendas-de-cliques-com-curtidas-valendo-menos-de-um-centavo/. Acesso em: 8 out. 2024.

microtrabalho: modalidade de trabalho em que o profissional executa tarefas simples e repetitivas no ambiente digital; geralmente é mal remunerada, sem vínculo empregatício e realizada de forma remota.

***call centers*:** em inglês, centrais de atendimento.

pauperização: empobrecimento.

Agora junte-se a dois ou três colegas para realizar uma atividade sobre as fazendas de cliques.

1. Como essa reportagem demonstra, esses empreendimentos podem ter implicações negativas em diferentes âmbitos da sociedade. Você e seus colegas vão escolher um recorte para investigar essas implicações e, com base nas informações coletadas, escrever uma **carta-denúncia** ao público adequado. Escolham uma das perspectivas a seguir (ou outra que julgarem interessante).

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

a. **Implicações para o mercado cultural:** as fazendas de clique tornam difícil diferenciar conteúdo genuinamente popular e falsamente impulsionado. Quais são as consequências disso para o mercado cultural, já que músicas, filmes, livros e outras produções podem se tornar artificialmente populares? Como isso pode afetar as percepções do público e o trabalho dos artistas?

b. **Implicações para a ordem econômica em geral:** produtos em geral podem ser falsamente impulsionados pelas fazendas de cliques. Isso poderia ser considerado uma propaganda enganosa? E, do ponto de vista das empresas que não usam as fazendas, apoiando-se somente no engajamento de seus consumidores reais, os rivais que as utilizam representariam uma concorrência desleal?

c. **Efeitos no mercado de trabalho:** como vocês observaram, o trabalho nas fazendas é precarizado – a remuneração é baixíssima (o que obriga a longas jornadas) e o risco dos prejuízos é assumido pelo trabalhador. Quais as consequências da não regulamentação do trabalho em um setor como esse?

d. **Efeitos sociais e políticos:** fazendas de cliques também podem ser usadas para impulsionar desinformação ou conteúdos com certo viés político ou ideológico. Como elas podem, portanto, influenciar o debate público e a democracia?

2. Quando tiverem definido a perspectiva sob a qual vão abordar o assunto, combinem palavras-chave adequadas para levantar informações. Prefiram fontes confiáveis, como veículos de imprensa reconhecidos e *sites* de universidades ou órgãos públicos. E lembrem-se de anotar as fontes consultadas.

3. Preparem-se para escrever sua carta-denúncia. Primeiro, leiam uma definição desse gênero.

Carta-denúncia

É um gênero característico do campo de atuação na vida pública. Assemelha-se a uma carta aberta, visto que normalmente circula publicamente, mas sempre tem, como o nome indica, a intenção de denunciar certa situação que viole direitos da população ou de parte dela. Como todas as cartas, tem um destinatário (que pode ser a sociedade em geral ou uma autoridade) e a identificação do remetente.

a. Conforme o recorte do tema que escolheram, o destinatário da carta-denúncia e o canal para divulgá-la podem variar. Se vocês escolheram investigar, por exemplo, as implicações das fazendas de cliques para o mercado cultural, a carta pode se dirigir aos consumidores de cultura em geral e ser enviada para divulgação em *sites*, *blogs*, *vlogs* e outros canais culturais.

b. Ao compor o texto, escrevam uma **introdução** que apresente o assunto. No **desenvolvimento**, exponham as preocupações do grupo e indiquem por que, na opinião de vocês, os direitos das pessoas estão sendo violados por essas fazendas. Na **conclusão**, proponham o que vocês acham que aquele destinatário deve fazer para minimizar o problema – o que pode variar desde formular uma lei para regulamentar o setor até simplesmente estar atento a conteúdos supostamente populares.

c. Finalizem o texto inserindo o destinatário, o remetente e a data e enviem sua carta-denúncia aos canais de divulgação mais adequados.

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)

Esaú e Jacó

Bárbara entrou, enquanto o pai pegou da viola e passou ao patamar de pedra, à porta da esquerda. Era uma criaturinha leve e breve, saia bordada, chinelinha no pé. Não se lhe podia negar um corpo airoso. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita enxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. Já vai nisto um pouco de sacerdotisa. O mistério estava nos olhos. Estes eram opacos, não sempre nem tanto que não fossem também lúcidos e agudos, e neste último estado eram igualmente compridos; tão compridos e tão agudos que entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento. Não te minto dizendo que as duas sentiram tal ou qual fascinação. Bárbara interrogou-as; Natividade disse ao que vinha e entregou-lhe os retratos dos filhos e os cabelos cortados, por lhe haverem dito que bastava.

— Basta, confirmou Bárbara. Os meninos são seus filhos?

— São.

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

No relato da visita de duas mulheres ricas a uma vidente no Morro do Castelo, a ironia — um dos traços mais representativos da narrativa machadiana — consiste no

a. modo de vestir dos moradores do morro carioca.

b. senso prático em relação às oportunidades de renda.

c. mistério que cerca as clientes de práticas de vidência.

d. misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem.

e. interesse do narrador pelas figuras femininas ambíguas.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 14 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Sendo um dos mais importantes escritores brasileiros, Machado de Assis é frequentemente abordado no Enem e em outras avaliações em massa. Em geral, não se exige do candidato que conheça especificamente cada romance ou conto do autor, mas, sim, seu estilo e os principais temas de sua obra. Nessa questão, o candidato deve mobilizar seus conhecimentos sobre o estilo machadiano e, evidentemente, examinar com cuidado o fragmento apresentado.

Resposta correta: alternativa **D**

A vidente visitada pelas mulheres ricas é descrita como uma "criaturinha leve e breve", de "chinelinha no pé", mas, ao mesmo tempo, com olhos "tão agudos que entravam pela gente abaixo" e "revolviam o coração". O caráter ambíguo dessa personagem (característica, aliás, de outras figuras femininas criadas por Machado, como Capitu, de **Dom Casmurro**) remete à ironia, figura de linguagem que, na aparência, aponta para certa direção, mas, no contexto, quer significar outra coisa. Portanto, a alternativa **D** corretamente indica que, nesse texto, a ironia se reflete no "misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem".

A alternativa **A** deve ser descartada porque, embora a vestimenta da jovem seja mencionada no trecho, isso não é feito de modo irônico.

A alternativa **B** também deve ser excluída porque a atividade de vidência não é retratada, nesse trecho, como uma oportunidade de renda.

A alternativa **C** está incorreta porque as clientes da vidente são pouco focalizadas nesse fragmento.

Por fim, a alternativa **E** pode causar certa dúvida, pois as "figuras femininas ambíguas" são, de fato, frequentes na narrativa machadiana, como dito anteriormente. Contudo, não se pode dizer que a ironia, nesse trecho, venha do "interesse do narrador" por tais figuras, mas, sim, da própria descrição da personagem, como apontado na alternativa correta.

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

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

Duas castas de considerações fez de si para consigo o cauto Conselheiro. Primeiramente foi saltar-lhe ao nariz a evidência de que ministro não visita empregado público, ainda que in extremis, mesmo a uma braça, ou duas, acima do chapéu do amanuense mais

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

bisonho. Também não visita escritor enfermo por ser escritor, e por estar enfermo. Seriam trabalhos, ambos, a que não se daria um ministro, nem sempre ocupado das cousas, altas ou baixas, do Estado.

O tempo ministerial não se vai perdulariamente, não se faz em farinhas. Os titulares esquivam-se até a suspirar, que os suspiros implicam o desperdício de minutos se o suspiro é de minutos, além de permitirem ilações perigosas sobre a estabilidade do ministro, quando não do próprio gabinete.

A segunda ponderação remeteu-o à certeza de que terminantemente chegavam ao cabo seus dias; e de que as esperanças eram aéreas, atado agora à cama até que o encerrassem na urna, como um voto eleitoral frio.

MARANHÃO, H. **Memorial do fim**: a morte de Machado de Assis. São Paulo: Marco Zero, 1991.

O texto relata o momento em que, no leito de morte, Machado de Assis recebe a visita do Barão do Rio Branco, ministro de Estado. Criando a cena, o narrador obtém expressividade ao Alternativa correta: **D**

a. representar com fidelidade os fatos históricos.

b. caracterizar a situação com profundidade dramática.

c. explorar a sensibilidade dos personagens envolvidos.

d. assumir a perspectiva irônica e o estilo narrativo do personagem.

e. recorrer a metáforas sutis e comparações de sentido filosófico.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (UnB 2024) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 1.

A lei da prosa machadiana seria algo como a miniaturização ou o diagrama do vaivém ideológico da classe dirigente brasileira, articulada com o mercado e o progresso internacionais, bem como com a escravidão e o clientelismo locais. Um vaivém que resume o vexame pátrio, mas não se esgota nele, pois diz respeito também à história global de que o mesmo Brasil é parte efetiva, ainda que moralmente condenada: a ordem burguesa no seu todo não se pauta pela norma burguesa. Mas a imparcialidade machadiana vai mais longe, e faz que o mundo do arbítrio, desqualificado pelo confronto com a norma burguesa e europeia, seja também a testemunha viva da relatividade desta, movimento que leva aos assuntos centrais da literatura moderna, ligados justamente ao limite da civilização burguesa. Enfim, a inferioridade pátria existe, mas o metro que a mede não é também inocente, embora hegemônico. Trata-se de uma posição antimítica e duas vezes negativa, isenta de ufanismo conservador bem como de abdicação do juízo diante de Europa e progresso, uma posição racional e sem absolutos, que em cem anos não envelheceu.

Roberto Schwarz. **Complexo, nacional, moderno, negativo**. *In*: Machado de Assis. Obra completa. São Paulo: Nova Aguilar, 2021, p. 195 (com adaptações).

[...] a opção correta acerca da obra de Machado de Assis [é:]. Alternativa correta: **C**

a. A obra machadiana, ao miniaturizar a classe dirigente brasileira do século XIX, ligada ao mercado e ao progresso internacional, e também à escravidão e ao clientelismo, envelheceu, uma vez que o país superou os problemas enfrentados naquele período.

b. A literatura machadiana, tendo como foco a realidade brasileira do século XIX e a escravidão como "vexame pátrio", afastou-se dos temas importantes da literatura moderna europeia, cujo interesse se voltava para o "limite da civilização burguesa".

c. Machado de Assis alcançou uma perspectiva verdadeira da realidade ao refletir artisticamente sobre uma contradição que em nível local e universal desafia a sociedade humana sob o capitalismo: "a ordem burguesa no seu todo não se pauta pela norma burguesa".

d. A posição antimítica da obra machadiana se deve ao fato de que o autor, embora reconheça a inferioridade do Brasil frente à hegemonia europeia, não deixou de manter uma posição racional que garantia uma visão global positiva e ufanista da nação.

Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/VESTUNB_24/arquivos/901_VEST_UNB_2024_002_01.PDF. Acesso em: 8 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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.

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

Alguém muito recentemente cortara o mato, que na época das chuvas crescia e rodeava a casa da mãe de Ponciá Vicêncio e de Luandi. Havia também vestígios de que a terra fora revolvida, como se ali fosse plantar uma pequena roça. Luandi sorriu. A mãe devia estar bastante forte, pois ainda labutava a terra. Cantou alto uma cantiga que aprendera com o pai, quando eles trabalhavam na terra dos brancos. Era uma canção que os negros mais velhos ensinavam aos mais novos. Eles diziam ser uma cantiga de voltar, que os homens, lá na África, entoavam sempre, quando estavam regressando da pesca, da caça ou de algum lugar. O pai de Luandi, no dia em que queria agradar à mulher, costumava entoar aquela cantiga ao se aproximar de casa. Luandi não entendia as palavras do canto; sabia, porém, que era uma língua que alguns negros falavam ainda, principalmente os velhos. Era uma cantiga alegre. Luandi, além de cantar, acompanhava o ritmo batendo com as palmas das mãos em um atabaque imaginário. Estava de regresso à terra. Voltava em casa. Chegava cantando, dançando a doce e vitoriosa cantiga de regressar.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

A leitura do texto permite reconhecer a "cantiga de voltar" como patrimônio linguístico que Alternativa correta: **C**

a. representa a memória de uma língua africana extinta.

b. exalta a rotina executada por jovens afrodescendentes.

c. preserva a ancestralidade africana por meio da tradição oral.

d. resgata a musicalidade africana por meio de palavras inteligíveis.

e. remonta à tristeza dos negros mais velhos com saudade da África.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

4. (Enem 2022) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 2.

Ela era linda. Gostava de dançar, fazia teatro em São Paulo e sonhava ser atriz em Hollywood. Tinha 13 anos quando ganhou uma câmera de vídeo – e uma irmã. As duas se tornaram suas companheiras de experimentações. Adolescente, Elena vivia a criar filminhos e se empenhava em dirigir a pequena Petra nas cenas que inventava. Era exigente com a irmã. E acreditava no potencial da menina para satisfazer seus arroubos de diretora precoce. Por cinco anos, integrou algumas das melhores companhias paulistanas de teatro e participou de preleções para filmes e trabalhos na TV. Nunca foi chamada. No início de 1990, Elena tinha 20 anos quando se mudou para Nova York para cursar artes cênicas e batalhar uma chance no mercado americano. Deslocada, ansiosa, frustrada após alguns testes de elenco malsucedidos, decepcionada com a ausência de reconhecimento e vitimada por uma depressão que se agravava com a falta de perspectivas, Elena pôs fim à vida no segundo semestre. Petra tinha 7 anos. Vinte anos depois, é ela, a irmã caçula, que volta a Nova York para percorrer os últimos passos da irmã, vasculhar seus arquivos e transformar suas memórias em imagem e poesia.

Elena é um filme sobre a irmã que parte e sobre a irmã que fica. É um filme sobre a busca, a perda, a saudade, mas também sobre o encontro, o legado, a memória. Um filme sobre a Elena de Petra e sobre a Petra de Elena, sobre o que ficou de uma na outra e, essencialmente, um filme sobre a delicadeza.

VANUCHI, C. **Época**, 19 out. 2012. (Adaptado.)

O texto é exemplar de um gênero discursivo que cumpre a função social de Alternativa correta: **E**

a. narrar, por meio de imagem e poesia, cenas da vida das irmãs Petra e Elena.

b. descrever, por meio das memórias de Petra, a separação de duas irmãs.

c. sintetizar, por meio das principais cenas do filme, a história de Elena.

d. lançar, por meio da história de vida do autor, um filme autobiográfico.

e. avaliar, por meio de análise crítica, o filme em referência.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

NA ESTANTE

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

Nesta unidade, você leu e analisou trechos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Agora, terá a oportunidade de apreciar outra obra-prima de Machado de Assis: o romance **Dom Casmurro**. Além disso, para conhecer um pouco mais das literaturas africanas de língua portuguesa, encontrará nesta seção um fragmento de um conto do escritor angolano Ondjaki.

Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis, como foi visto no Capítulo 1 desta unidade, é o nome completo de Machado de Assis (1839-1908). De origem humilde, com acesso limitado aos estudos regulares, sua formação foi essencialmente autodidata. Publicou poesia, crônica, teatro, tradução, crítica, conto e romance, e teve atuação marcante em jornais e revistas de sua época debatendo e promovendo a literatura brasileira.

FUNDO CORREIO DA MANHÃ. ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Machado de Assis em 1864.

Contextualização

Sétimo romance na carreira de Machado de Assis, **Dom Casmurro** foi editado em 1899 e chegou às livrarias em 1900. O presente da narrativa é justamente essa virada do século, após a proclamação da República e a abolição da escravatura no país. Nessa época, Machado de Assis já era bem conhecido no meio literário nacional. Aliás, diferentemente dos romances anteriores, que saíram primeiro em folhetim (capítulos publicados diariamente na imprensa), **Dom Casmurro** foi publicado diretamente na forma de livro, o que sugere que o escritor tenha tido mais tempo para elaborá-lo em detalhes.

Dom Casmurro é um dos principais e mais populares romances de Machado de Assis. O enredo consiste na narração, em primeira pessoa, de eventos da vida de Bento Santiago, o Bentinho, advogado pertencente à elite do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. O narrador-personagem inicia o livro dizendo que vai contar a sua história, ou seja, conheceremos o que se passou por meio de seu olhar.

Na narração, Bentinho retrocede até os anos de sua juventude para falar do amor que sentia por sua vizinha Capitu, nascida em uma família mais pobre do que a sua. Ele conta como encontrou um jeito de fugir da vida de seminarista para realizar seu sonho de casar com a amada. A história apresentada a partir daí é sempre resultado da obsessão e do ciúme que Bentinho sentia por Capitu. O leitor só tem acesso à versão dos fatos que corresponde ao que o narrador-personagem imagina: as descrições que ele oferece de seu casamento, do olhar de Capitu, e quando afirma que sua esposa o traiu com seu melhor amigo, Escobar. A partir de uma narração em primeira pessoa, de modo sutil e indireto, esse romance de Machado também constrói um retrato da sociedade brasileira do século XIX.

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

Chaves de leitura

1. Durante a leitura, observe como o então adolescente Bentinho, a princípio hesitante, sem coragem de dizer à mãe que não quer ser padre, vai ganhando confiança e se tornando persuasivo, recorrendo a diferentes estratégias para convencê-la.
2. Note, ainda, que temos acesso ao que os outros personagens dizem e pensam somente por meio de sua narração.

Dom Casmurro

XLI
A audiência secreta

O resto fez-me ficar mais algum tempo, no corredor, pensando. Vi entrar o dr. João da Costa [...]. Minha mãe saiu da sala, e, dando comigo, perguntou se acompanhara Capitu.

— Não, senhora, ela foi só.

E quase investindo para ela:

— Mamãe, eu queria dizer-lhe uma cousa.

— Que é?

Toda assustada, quis saber o que é que me doía, se a cabeça, se o peito, se o estômago, e apalpava-me a testa para ver se tinha febre.

— Não tenho nada, não, senhora.

— Mas então que é?

— É uma cousa, mamãe... Mas, escute, olhe, é melhor depois do chá; logo... Não é nada mau; mamãe assusta-se por tudo; não é cousa de cuidado.

— Não é moléstia?

— Não, senhora.

— É, isso é volta de constipação. Disfarças para não tomar suadouro, mas tu estás constipado; conhece-se pela voz.

Tentei rir, para mostrar que não tinha nada. Nem por isso permitiu adiar a confidência, pegou em mim, levou-me ao quarto dela, acendeu vela, e ordenou-me que lhe dissesse tudo. Então eu perguntei-lhe, para principiar, quando é que ia para o seminário.

— Agora só para o ano, depois das férias.

— Vou... para ficar?

— Como ficar?

— Não volto para casa?

— Voltas aos sábados e pelas férias; é melhor. Quando te ordenares padre, vens morar comigo.

Enxuguei os olhos e o nariz. Ela afagou-me, depois quis repreender-me, mas creio que a voz lhe tremia, e pareceu-me que tinha os olhos úmidos. Disse-lhe que também sentia a nossa separação. Negou que fosse separação; era só alguma ausência, por

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

causa dos estudos; só os primeiros dias. Em pouco tempo eu me acostumaria aos companheiros e aos mestres, e acabaria gostando de viver com eles.

— Eu só gosto de mamãe.

Não houve cálculo nesta palavra, mas estimei dizê-la, por fazer crer que ela era a minha única afeição; desviava as suspeitas de cima de Capitu. Quantas intenções viciosas há assim que embarcam, a meio caminho, numa frase inocente e pura! Chega a fazer suspeitar que a mentira é, muita vez, tão involuntária como a transpiração. Por outro lado, leitor amigo, nota que eu queria desviar as suspeitas de cima de Capitu, quando havia chamado minha mãe justamente para confirmá-las; mas as contradições são deste mundo. A verdade é que minha mãe era cândida como a primeira aurora, anterior ao primeiro pecado; nem por simples intuição era capaz de deduzir uma cousa de outra, isto é, não concluiria da minha repentina oposição que eu andasse em segredinhos com Capitu, como lhe dissera José Dias. Calou-se durante alguns instantes; depois replicou-me sem imposição nem autoridade, o que me veio animando à resistência. Daí o falar-lhe na vocação que se discutira naquela tarde, e que eu confessei não sentir em mim.

— Mas tu gostavas tanto de ser padre, disse ela; não te lembras que até pedias para ir ver sair os seminaristas de São José, com as suas batinas? Em casa, quando José Dias te chamava Reverendíssimo, tu rias com tanto gosto! Como é que agora...? Não creio, não, Bentinho. E depois... Vocação? Mas a vocação vem com o costume, continuou repetindo as reflexões que ouvira ao meu professor de latim.

Como eu buscasse contestá-la, repreendeu-me sem aspereza, mas com alguma força, e eu tornei ao filho submisso que era. Depois, ainda falou gravemente e longamente sobre a promessa que fizera; não me disse as circunstâncias, nem a ocasião, nem os motivos dela, cousas que só vim a saber mais tarde. Afirmou o principal, isto é, que a havia de cumprir, em pagamento a Deus.

— Nosso Senhor me acudiu, salvando a tua existência, não lhe hei de mentir nem faltar, Bentinho; são cousas que não se fazem sem pecado, e Deus que é grande e poderoso, não me deixaria assim, não, Bentinho; eu sei que seria castigada e bem castigada. Ser padre é bom e santo; você conhece muitos, como o padre Cabral, que vive tão feliz com a irmã; um tio meu também foi padre, e escapou de ser bispo, dizem... Deixa de manha, Bentinho.

Creio que os olhos que lhe deitei foram tão queixosos, que ela emendou logo a palavra; manha, não, não podia ser manha, sabia muito bem que eu era amigo dela, e não seria capaz de fingir um sentimento que não tivesse. Moleza é o que queria dizer, que me deixasse de moleza, que me fizesse homem e obedecesse ao que cumpria, em benefício dela e para bem da minha alma. Todas essas cousas e outras foram ditas um pouco atropeladamente, e a voz não lhe saía clara, mas velada e esganada. Vi que a emoção dela era outra vez grande, mas não recuava dos seus propósitos, e aventurei-me a perguntar-lhe:

— E se mamãe pedisse a Deus que a dispensasse da promessa?

— Não, não peço. Estás tonto, Bentinho? E como havia de saber que Deus me dispensava?

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

— Talvez em sonho; eu sonho às vezes com anjos e santos.

— Também eu, meu filho; mas é inútil... Vamos, é tarde; vamos para a sala. Está entendido: no primeiro ou no segundo mês do ano que vem, irás para o seminário. O que eu quero é que saibas bem os livros que estás estudando; é bonito, não só para ti, como para o padre Cabral. No seminário há interesse em conhecer-te, porque o padre Cabral fala de ti com entusiasmo.

Caminhou para a porta, saímos ambos. Antes de sair, voltou-se para mim, e quase a vi saltar-me ao colo e dizer-me que não seria padre. Este era já o seu desejo íntimo, à proporção que se aproximava o tempo. Quisera um modo de pagar a dívida contraída, outra moeda, que valesse tanto ou mais, e não achava nenhuma.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro.** Cotia: Ateliê Editorial, 2008. p. 178-181.

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

Ondjaki

Ondjaki é o pseudônimo de Ndalu de Almeida, poeta e prosador nascido em Luanda, capital de Angola, em 1977. Ele se formou em Sociologia em Lisboa, Portugal, cursou doutorado em Estudos Africanos em Napoli, Itália, e estudou cinema em Nova York, Estados Unidos.

Seu primeiro livro, **Actu sanguíneu**, de poesia, foi publicado em 2000. Em prosa, publicou, entre outros, o livro de contos **Os da minha rua** (2007), e os romances **AvóDezanove e o segredo do soviético** (2008) e **Os transparentes** (2012).

DAVID LEVENSON/GETTY IMAGES

Ondjaki em 2022.

Contextualização

A obra de Ondjaki é reconhecida por combinar elementos da tradição oral de seu país com aspectos da vida urbana na Angola contemporânea, explorando temas como a infância, a memória e o impacto da globalização sobre as identidades locais.

É constante, na obra de Ondjaki, a presença de crianças e jovens no papel de protagonistas. Suas narrativas frequentemente partem de um ponto de vista infantil para representar as realidades política e social de Angola em um contexto pós-colonial (o país conquistou sua independência de Portugal em 1975).

Os da minha rua (2007) é uma coletânea de 22 contos curtos escritos em primeira pessoa que resgatam a infância do autor, vivida entre o fim da década de 1970 e os anos 1990, em Luanda. Sob uma perspectiva infantil, eles revelam problemas e contradições de uma Angola pós-independência.

No conto "Palavras para o velho abacateiro", o último do livro, o narrador-personagem Ndalu vive um momento de despedida e reflexão durante uma tarde chuvosa. O personagem, na iminência de partir para estudar no exterior, começa a olhar para a casa onde mora com seus pais como um lugar do qual irá se afastar, onde tudo agora passa a ser lembrança, e reflete sobre a transição da infância para a adolescência.

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do trecho, observe o estilo de Ondjaki: o parágrafo longo, sem pontos-finais, e o encadeamento de orações ajudam a criar um efeito que sugere velocidade no pensamento do narrador-personagem e na passagem do tempo.
2. Note como a narração do personagem faz um uso simbólico da chuva, que aparece associada às lágrimas dele e da mãe. A chuva também se mescla à despedida da casa dos pais e, por fim, da própria infância de Ndalu.

Palavras para o velho abacateiro

[...] o calção molhado deixei junto à porta, entrei no meu quarto de tão poucos anos, fazia-me confusão entender porquê que eu vivia aquele quarto como um espaço antigo, como se eu fosse uma pessoa também de antigamente, e não era — via-se no espelho o meu corpo magro e a pele toda esticadinha a contornar os dedos da mão, os lábios desenhados quando eu os olhava sem compreender as curvas deles, os olhos que eram mais difíceis de olhar porque me traziam aos olhos essa chuva de eles ficarem encarnados — "nós pensamos que, se é realmente o que tu queres, podes ir estudar para outro país" —, pensei que lá nesse país teria outro quarto, mas não este, o antigo, o dos cheiros e das roupas e das músicas e dos livros e das escritas tristes e secretas, da mala com os livros do Astérix, ou **A Náusea**, ou o **Cem Anos de Solidão**, ou os "gracilianos" como eu lhes chamava, ou a camisa amarela escura com manchas pretas e acastanhadas que o meu pai trouxe de Portugal e, desde que a vi, soube que amava esse tecido de acalmar os olhos que às vezes choravam em frente ao espelho da incompreensão, porque o corpo mudava, a voz mudava, as mãos no corpo mudavam, era visível que eu preferia acordar mais tarde que acordar mais cedo, era visível, para mim, que ouvia barulhos e sentia cheiros que não podia dividir com ninguém, e a avó Agnette continuava a partilhar as noites comigo, contando, inventando, alterando as estórias todas, as de antigamente, as do presente e as outras, como se o tempo fosse o saco de ar com bolinhas que ela gostava de rebentar, como se, às duas da manhã — entre risos de cumplicidade, olhares de fascínio que acendiam a madrugada, ternuras faladas como se fossem verdades de ofertar — ela me dissesse, devagarinho, com a voz convicta e os factos arrumados caoticamente, que o futuro não era uma coisa invisível que gostava de ficar muito à frente de nós mas antes — ela dizia como frase de adormecimento mútuo —, antes um lugar aberto, uma varanda, talvez uma canoa onde é preciso enchermos cada pedaço de espaço com o riso do presente e todas, todas as aprendizagens do passado, que alguns também chamam de antigamente — "assim a pingar, ainda te constipas" —, a minha mãe disse com chuva nos olhos bem encarnados, o corpo dela encolhido a dar marcha atrás na cozinha, no trajecto que ela tinha feito para vir devagarinho falar comigo, sem me ralhar por eu estar a molhar a cozinha, sem me falar da asma e dos brônquios, sem quase olhar para mim, eu também sem quase saber como olhar para ela, como dizer — a ela e a mim — que essa viagem, essa partida de ir embora, de repente me chegava fora do tempo, num terreno que ia muito além da dor e das lágrimas, num lugar que nenhum escrito meu podia ter conseguido explicar nem nenhuma lágrima conseguiria apagar, a minha mãe retirava devagar o corpo da cozinha, fiquei com os olhos postos nas gotas tombadas no chão, sem poder saber, nunca mais, o que era gota o que era lágrima, como se eu fosse um cego e naquele momento todos os cheiros e todas as dores da infância me pesassem no corpo, e isso estava bem, era normal, mas um peso me fechou os lábios e eu não

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

soube o que dizer à minha mãe, talvez as frases dela trouxessem pedido de resposta, talvez se eu tivesse falado nesse tempo fora do meu corpo ela me tivesse dito, ou mostrado com os olhos, que aquele era, de qualquer modo, o tempo deles, dos meus pais, aí talvez os meus lábios dissessem que esse tempo de sabermos o momento de partir tinha acontecido fora do meu próprio tempo, e que nos últimos anos eu havia estado perdido, triste e confuso, num espaço tão grande que afinal eram apenas duas cadeiras de tecido encarnado, uma secretária, o armário embutido, o sofá-cama encarnado que eu mesmo tinha escolhido e usado essa palavra, "encarnado", e riram porque era uma palavra de antigamente na boca de uma criança, esse espaço, com esse sofá-cama, com esse colchão fininho, com essas molas fracas, onde eu dormi tanto tempo com a avó Agnette, onde ela me ensinou madrugadas e deu todas as estórias e o desdobrar de todos os tempos que quis dar, esse espaço enorme assim tão pequenino era apenas um quarto, com a enorme janela virada para a trepadeira, que estava perto da poeira dela, que estava perto das flores, que estava perto da botija de gás vazia, que estava perto do contador de água, que estava perto da relva, que estava perto do cacto, que estava perto dos caracóis, que estavam perto das lesmas, que estavam perto da baba, que estava perto do portão pequeno, que estava perto da caixa de correio branca sem cartas, que estava perto da rua, que estava perto de mim — "se tu queres ir para outro lugar, nós também achamos que é o melhor".

Deixei os braços pousarem na madeira inchada e húmida, abri um pouco a janela a pensar que isso de olhar a chuva de frente podia abrandar o ritmo dela, ouvi lá em baixo, na varanda, os passos da avó Agnette que se ia sentar na cadeira da varanda a apanhar fresco, senti que despedir-me da minha casa era despedir-me dos meus pais, das minhas irmãs, da avó e era despedir-me de todos os outros: os da minha rua, senti que rua não era um conjunto de casas mas uma multidão de abraços, a minha rua, que sempre se chamou Fernão Mendes Pinto, nesse dia ficou espremida numa só palavra que quase me doía na boca se eu falasse com palavras de dizer: infância.

A chuva parou. O mais difícil era saber parar as lágrimas.

O mundo tinha aquele cheiro da terra depois de chover e também o terrível cheiro das despedidas. Não gosto de despedidas porque elas têm esse cheiro de amizades que se transformam em recordações molhadas com **bué** de lágrimas. Não gosto de despedidas porque elas chegam dentro de mim como se fossem fantasmas **mujimbeiros** que dizem segredos do futuro que eu nunca pedi a ninguém para vir soprar no meu ouvido de criança.

bué: grande número ou quantidade.

mujimbeiros: que espalham boatos ou notícias falsas.

Desci. Sentei-me perto, muito perto da avó Agnette.

Ficámos a olhar o verde do jardim, as gotas a evaporarem, as lesmas a prepararem os corpos para novas caminhadas. O recomeçar das coisas.

— Não sei onde é que as lesmas sempre vão, avó.

— Vão pra casa, filho.

— Tantas vezes de um lado para o outro?

— Uma casa está em muitos lugares — ela respirou devagar, me abraçou. — É uma coisa que se encontra.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007. p. 142-146.

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.

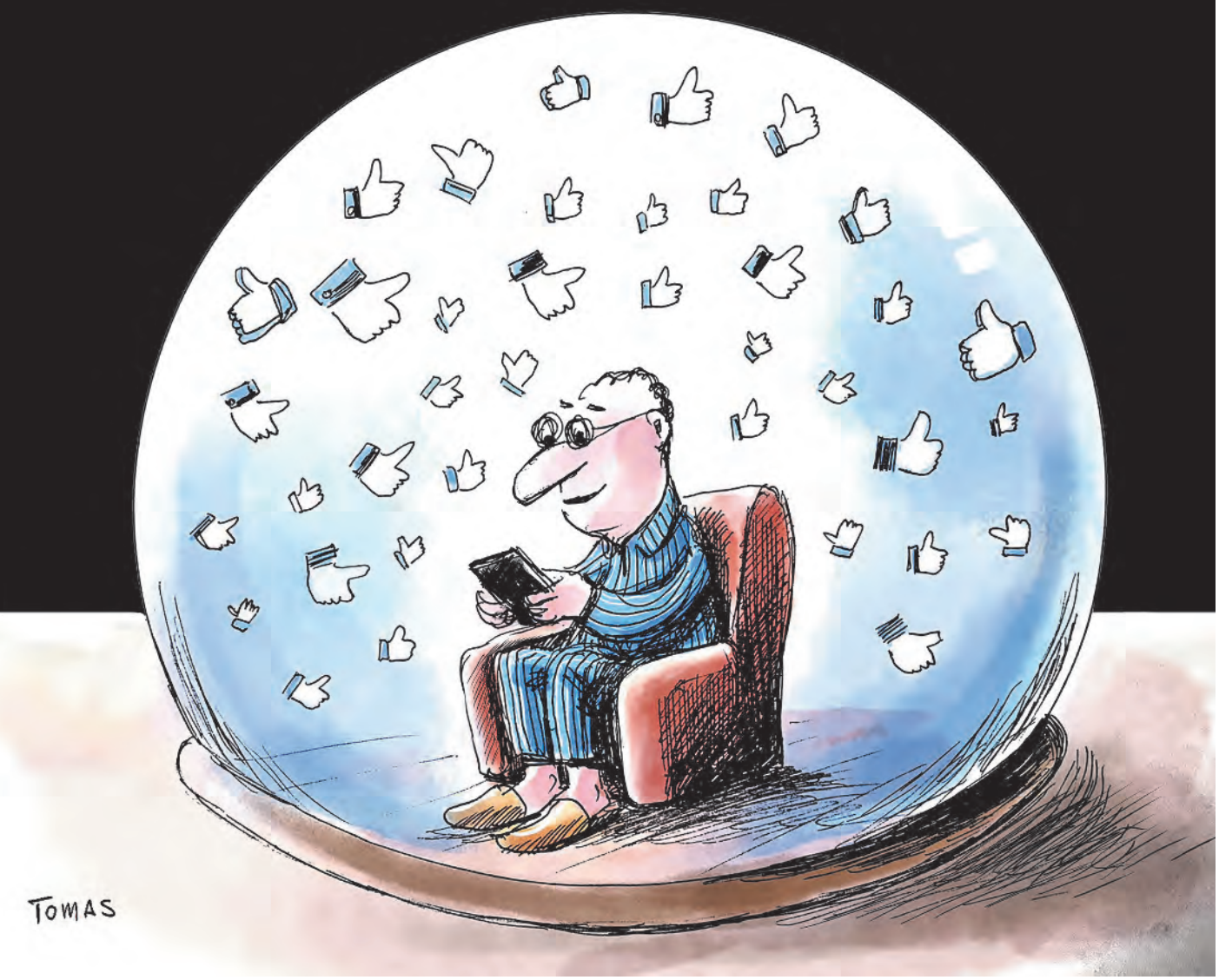
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Unidade 2

ENTRE *FEEDS* E *FAKES*

© TOMAS/CARTOON MOVEMENT

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



Cartum **Efeito câmara de eco**, do *designer* italiano Tomas. Publicado no *site* Cartoon Movement em 21 mar. 2022.

Ponto de partida

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP40

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

Observe o cartum e leia a legenda que o acompanha.

Depois, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

1. Descreva o que é possível observar no cartum.

2. Leia uma tradução do texto que acompanha o cartum. Depois, responda às perguntas.

> O efeito "Câmara de Eco" é o fenômeno pelo qual as redes sociais limitam a exposição a diferentes perspectivas, favorecendo a formação de grupos de usuários que pensam todos da mesma forma e reforçando uma narrativa compartilhada. Em outras palavras, as pessoas só podem ver informações selecionadas que reforcem as suas opiniões existentes, sem encontrar opiniões opostas.

TOMAS. Efeito câmara de eco. **Cartoon Movement**, 21 mar. 2022. Disponível em: http://www.cartoonmovement.com/cartoon/echo-chamber-effect. Acesso em: 20 abr. 2024. (Tradução nossa.)

a. Câmara de eco é um espaço fechado onde os sons reverberam e produzem eco. Por que o fenômeno da comunicação contemporânea descrito no texto é comparado a uma câmara de eco?

b. De que modo o fenômeno da câmara de eco *on-line* foi representado visualmente no cartum?

c. Considerando o texto, explique por que o homem do cartum parece satisfeito e confortável.

3. Em alguns países, como no Brasil, o fenômeno da câmara de eco também é conhecido como "efeito bolha".

a. Você já teve a impressão de que, em suas redes sociais e em seus aplicativos de mensagens, circulam mais ideias e opiniões parecidas com as suas do que ideias divergentes, como se você estivesse em uma "bolha"? Compartilhe suas percepções com os colegas.

b. Do ponto de vista tecnológico, você sabe como isso ocorre, isto é, como as redes sociais tendem a limitar a exposição a diferentes perspectivas?

c. Em sua opinião, quais podem ser as consequências desse fenômeno para a vida social e política dos países?

Objetivos da unidade

- Analisar e discutir fenômenos que caracterizam o ambiente informacional da atualidade, como efeito bolha, desinformação, ansiedade algorítmica, discurso de ódio.
- Conhecer e usar procedimentos de checagem de fatos.
- Comparar *feeds* para avaliar possíveis consequências do efeito bolha.
- Escrever um artigo de opinião sobre a relação entre as tecnologias e a saúde mental dos jovens.
- Refletir sobre o impacto da inteligência artificial e outras tecnologias no jornalismo e em outras profissões.
- Escrever colaborativamente uma reportagem e, depois, tomá-la como base para a produção de uma reportagem multimidiática.
- Analisar e utilizar alguns recursos de coesão textual.

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

CAPÍTULO 3

Excesso de informações: entender e saber lidar

Você já ouviu falar em "infoxicação"? Esse neologismo – uma junção das palavras *informação* e *intoxicação* – foi criado nos anos 1990 pelo físico espanhol Alfons Cornella para caracterizar o excesso de conteúdos que recebemos diariamente e não conseguimos absorver. O conceito sugere que, como uma intoxicação, essa superabundância pode causar mal-estar e confusão na sociedade.

Neste capítulo, você vai analisar algumas consequências da infoxicação via plataformas digitais, como a ansiedade algorítmica e a necessidade de fazer uma criteriosa curadoria de informações. Também vai conhecer recomendações e processos para lidar da melhor forma possível com esse ambiente informacional. Ao final da jornada, você escreverá um artigo de opinião para expressar seus pontos de vista e defendê-los com argumentos coerentes.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP36, EM13LP45

Leitura e reflexão I: *Fake news* e checagem de informações

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

Nesta seção, você analisará um artigo de opinião e dois *memes*. Programe-se para ler esses textos em momentos extraclasse e depois, em sala de aula, reúna-se com um colega para discuti-los.

As leituras vão ajudá-lo a aprofundar-se no tema da checagem de informações e, ao mesmo tempo, no estudo da **argumentação**. Em unidades anteriores desta coleção, você já teve contato com textos argumentativos e estudou alguns conceitos importantes para compreendê-los e produzi-los. No diagrama a seguir, você poderá rever alguns dos conhecimentos construídos. Copie-o para completá-lo com definições à medida que avança no seu estudo.

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Conceitos básicos de argumentação

Argumentar: 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: razões que o enunciador apresenta para justificar sua tese.

- **Argumento dedutivo (de princípio)**
- **Argumento indutivo (por exemplificação)**
- **Argumento de autoridade**
- **Argumento por evidência**
- **Argumento por comparação (analogia)**
- **Argumento por causa e consequência**

Estratégia argumentativa

- **Movimentos argumentativos**
- Sustentação
- Refutação (contra-argumentação)
- Negociação

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

Texto 1 Artigo de opinião sobre checagem de informações

Antes da leitura do artigo de opinião, examine a qualificação da autora dele, apresentada antes do texto, e use-a para formular hipóteses sobre a forma como ela abordará o tema. **Durante a leitura**, busque identificar a tese ou o ponto de vista defendido.

Sobre o autor

Daniela Machado

Coordenadora do EducaMídia, programa de educação midiática do Instituto Palavra Aberta que tem como focos a formação de professores e a produção de conteúdos sobre o tema.

ARQUIVO PESSOAL

Daniela Machado em 2020.

O gênero artigo de opinião

Lembre-se: **artigo de opinião** é um gênero discursivo do campo jornalístico em que o autor defende um ponto de vista sobre determinado tema da atualidade. Diferentemente do que pode ocorrer em outros gêneros jornalísticos, no artigo de opinião o autor está sempre identificado, pois o texto expressa as opiniões particulares dele.

Quem zela pela integridade da informação?

Hábito de avaliar e interrogar mensagens, dados, vídeos e áudios precisa ser praticado por toda a sociedade

Nunca antes na história da humanidade informações foram produzidas, consumidas e compartilhadas em ritmo tão frenético como agora. Em 2023, a cada minuto, cerca de 41,6 milhões de mensagens foram enviadas pelo WhatsApp, 4 milhões de *posts* foram curtidos no Facebook, 6,3 milhões de buscas foram feitas no Google e 360 mil postagens surgiram no X (antigo Twitter), entre tantas outras atividades que vêm agigantando o ambiente informacional em que estamos mergulhados.

Os números fazem parte de um famoso infográfico produzido anualmente pela ferramenta de análise Domo, batizado de *Data Never Sleeps* (os dados nunca dormem, na tradução para o português). Mais do que escanca[ra]rem a superabundância de conteúdos a que estamos expostos a todo instante, tais indicadores são um alerta sobre a necessidade de avaliar criteriosamente tantas informações e estabelecer filtros de confiabilidade.

Profissionalmente, agências de checagem de informações fazem esse trabalho. É um ramo do jornalismo que cresceu nos últimos anos, principalmente ao analisar e classificar dados divulgados por figuras públicas, como autoridades políticas. Com um volume tão alto de conteúdos disponíveis, no entanto, a tarefa de verificar a integridade da informação não pode ficar restrita a esses agentes – todos nós precisamos assumir parte da responsabilidade e praticar no dia a dia uma "leitura" mais crítica de mensagens, dados, vídeos e áudios.

[...]

Frente ao volume inédito de conteúdos disponíveis, precisamos assumir o papel de curadores de nossa própria experiência no universo da informação. Deixamos para trás a era da comunicação em que poucos emissores, como jornais e redes de rádio e TV, exerciam quase exclusivamente o poder de selecionar e publicar o que acontecia. Hoje, essa capacidade está potencialmente diluída entre todos aqueles com acesso à internet (no Brasil, o número de domicílios nessa condição alcançou 84%, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2023).

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

Se as informações são produzidas por uma infinidade de autores, é necessário considerar também que há uma infinidade de intenções: relatar um fato, desinformar, convencer sobre uma ideia, vender um produto, entreter etc. Algumas dicas práticas podem estimular o consumo mais crítico de tanto conteúdo:

- Desenvolva o hábito de interrogar a informação, perguntando qual é a sua origem (ou fonte) e o propósito que se espera alcançar com aquela mensagem. Avaliar quem se beneficia e quem é prejudicado pelo conteúdo também é um caminho interessante para dar contexto às mensagens;
- Se a mensagem provocar uma reação exagerada (raiva diante do ataque a alguém conhecido ou euforia por supostamente ganhar um prêmio, por exemplo), pare para refletir antes de repassar ou interagir com aquele conteúdo. Ativar nossas emoções é justamente uma das estratégias da desinformação;
- Lembre-se de que a fonte de uma informação não é necessariamente a pessoa que a compartilhou com você. O fato de um amigo ou familiar próximo repassar algum conteúdo não é garantia de veracidade;
- Pergunte-se se a informação recebida tem evidências, ou seja, traz dados suficientes para mostrar que é factível ou dá elementos para você ir atrás de outros detalhes;
- Caso receba uma mensagem relatando um acontecimento extraordinário (sobre uma onda de milhares de imigrantes chegando ao país, por exemplo), veja se veículos jornalísticos já estabelecidos estão reportando a notícia.

Além do olhar mais crítico para o conteúdo em si, é importante compreender as engrenagens que permitem a circulação das informações. Ferramentas de busca na internet, por exemplo, contam com algoritmos de recomendação que selecionam quais materiais serão apresentados e priorizados em uma lista de resultados.

Aplicações de inteligência artificial estão transformando (ainda mais) esse cenário, ampliando sua complexidade. Zelar pela integridade da informação será mais necessário do que nunca.

MACHADO, Daniela. Quem zela pela integridade da informação? **EducaMídia**, 28 mar. 2024. Disponível em: https://educamidia.org.br/quem-zela-pela-integridade-da-informacao. Acesso em: 20 abr. 2024.

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

#Para curtir

Algoritmos e efeito bolha

Um **algoritmo** é uma sequência de passos para resolver um problema ou executar uma ação. Redes sociais, plataformas de vídeos e outros tipos de mídias digitais usam algoritmos para recomendar conteúdos semelhantes àqueles que o usuário já curtiu ou compartilhou. Tal procedimento, evidentemente, tem o potencial de gerar o fenômeno da câmara de eco ou efeito bolha sobre o qual você refletiu na abertura desta unidade.

Saiba mais sobre o funcionamento dos algoritmos assistindo ao vídeo "O que são os algoritmos e como eles aprendem com você", da BBC Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nj22l1gIll8. Acesso em: 6 abr. 2024.

Miniatura do vídeo "O que são os algoritmos e como eles aprendem com você", da BBC Brasil.

ZOOM *Fake news* e desinformação

No artigo, a autora usa o termo *desinformação*: "Ativar nossas emoções é [...] uma das estratégias da desinformação". Ultimamente, a expressão *fake news* vem perdendo espaço e, em seu lugar, vem sendo adotado o conceito de **desinformação**, que tem um sentido mais amplo. Acompanhe uma explicação sobre o tema:

> Para muitos pesquisadores, a expressão "*fake news*" é contraditória, pois as notícias por definição são verdadeiras, não sendo possível caracterizar algo falso como notícia. Além disso, muitas vezes a notícia não é propriamente falsa, mas sim descontextualizada. E determinados conteúdos mentirosos não são sequer notícias de fato, mas sim *memes* ou mensagens compartilhadas por WhatsApp ou Telegram, por exemplo.
>
> Já "desinformação" tem um sentido mais amplo, que abarca as diferentes formas de difusão de informações mentirosas pela internet. [...]
>
> [...]
>
> No âmbito do programa [Programa Permanente de Enfrentamento à Desinformação, do Tribunal Superior Eleitoral – TSE], é considerado "potencial desinformação" qualquer conteúdo "falso, equivocado, enganoso, impreciso, manipulado, fabricado, fraudulento, ilícito ou odioso", além das informações fora de contexto, independentemente do formato, do canal de veiculação ou da intenção do agente.

FAKE news x desinformação: entenda qual é a diferença entre os termos. **Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo**, 23 ago. 2023. Disponível em: https://www.tre-sp.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Agosto/fake-news-x-desinformacao-entenda-qual-e-a-diferenca-entre-os-termos. Acesso em: 20 abr. 2024.

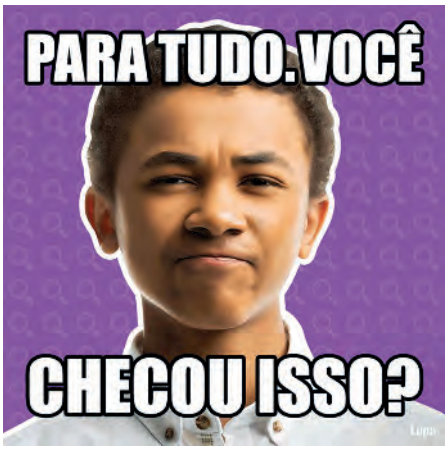
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Textos 2 e 3 *Memes* sobre checagem de informações

Os *memes* a seguir fizeram parte de um repositório criado em 2018 por uma agência de checagem de notícias e por um canal de televisão. Segundo os criadores, o objetivo dos *memes* era oferecer aos usuários um recurso amistoso e bem-humorado para, na comunicação por aplicativos de mensagens, indicar a parentes ou amigos que certa informação por eles divulgada era falsa. Leia os *memes* considerando esse contexto de produção.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: *Fake news* que marcaram

AGÊNCIA LUPA



AGÊNCIA LUPA

SILVA JÚNIOR, Joseeldo Pereira da; SILVA, Francisco Vieira da. Enfrentando as *fake news*: *memes* como prática educativa na checagem de fatos. **PERcursos Linguísticos**, v. 10, n. 24, Vitória, p. 178 e 182, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/29001/21018. Acesso em: 20 abr. 2024.

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

Agora, reúna-se com um colega e discutam os textos com base nas questões a seguir. Tome nota de suas conclusões.

1. Qual é o tema discutido no artigo de opinião (**texto 1**)?
2. Qual é o ponto de vista defendido pela autora diante desse tema?
3. Um artigo de opinião expressa determinado **discurso** e dialoga com outros, concordando ou contrapondo-se a eles. Considerando isso, respondam:
   a. Contra qual discurso ou ponto de vista sobre o assunto o texto de Daniela Machado se posiciona?
   b. Pode-se dizer que os *memes* (**textos 2** e **3**) dialogam com esse mesmo discurso? Caso dialoguem, de que modo eles fazem isso?
4. Na opinião de vocês, esses *memes* têm potencial de cumprir o propósito para o qual foram criados? Por quê? Em sua resposta, considerem as linguagens visual e verbal deles.
5. Apesar de ser predominantemente argumentativo, o **texto 1** também apresenta sequências instrucionais, isto é, que buscam dar instruções (leia o boxe **Gêneros e sequências textuais**).
   a. Qual é o trecho instrucional do **texto 1**?
   b. Considerando o contexto de produção e circulação do artigo (onde foi publicado, o público a que se dirige), vocês julgam esse trecho instrucional pertinente? Por quê?

discurso: conjunto de ideias, valores e concepções da realidade que se reflete nos textos produzidos em certa sociedade, em determinado momento histórico. Em cada contexto sócio-histórico, circula uma pluralidade de discursos, os quais dialogam entre si, alinhando-se ou opondo-se.

Gêneros e sequências textuais

Você já sabe que os **gêneros discursivos** (também chamados de **gêneros textuais**) são as formas relativamente estáveis que os grupos sociais estabelecem para organizar o texto, a fim de cumprir certa finalidade comunicativa. Artigo de opinião, reportagem, receita culinária, verbete enciclopédico, bula de remédio e palestra são exemplos de gêneros discursivos.

Já **sequências textuais** ou **sequências tipológicas** são estruturas textuais típicas que entram na composição de um texto, conforme o objetivo buscado em cada parte desse texto. Podem ser narrativas (contam ou relatam uma sequência de fatos), descritivas (descrevem pessoas, objetos, paisagens), expositivas (expõem informações de forma objetiva), argumentativas (defendem opiniões) ou instrucionais (dão ordens, conselhos ou instruções ao interlocutor).

Um texto representativo de certo gênero pode conter diferentes tipos de sequência textual, mas geralmente há um tipo que predomina, ou que exerce papel preponderante nele. É por isso que dizemos que alguns gêneros são argumentativos, outros narrativos, outros instrucionais etc.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: O combate à desinformação**

6. Releiam o trecho instrucional e respondam:
   a. Vocês conheciam todas as orientações apresentadas ou alguma delas representa uma informação nova para vocês? Expliquem.
   b. Vocês costumam aplicar essas recomendações quando recebem e/ou compartilham informações nas mídias digitais? **#autoconhecimento**
   c. Já houve alguma situação em que deixaram de seguir as recomendações e compartilharam uma informação que mais tarde descobriram ser falsa? Contem suas experiências.

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

7. Vamos pensar agora na construção da argumentação no **texto 1** ("Quem zela pela integridade da informação?", na página 87). Para formar o ponto de vista principal, Daniela Machado faz uma série de alegações secundárias em seu texto. Cada uma delas é justificada com argumentos.

Observem, por exemplo, o primeiro parágrafo.

a. Qual é a alegação feita nesse parágrafo?

b. Que argumento a justifica?

8. O argumento que vocês identificaram na questão anterior é um argumento por evidência. Leiam uma definição.

Argumento por evidência é um argumento comprovável, geralmente de natureza quantitativa; por exemplo, dados obtidos por meio de pesquisas.

a. Em que outro ponto do artigo de opinião que você leu é usado um argumento desse tipo?

b. O uso desse argumento sustenta qual alegação?

9. Vocês acham importante que a autora cite as fontes das quais obteve os argumentos por evidência? Por quê?

10. Leiam agora estas definições sobre estratégia argumentativa e movimentos argumentativos.

Estratégia argumentativa é o modo específico como o enunciador seleciona, organiza e apresenta seus argumentos, prevendo discursos diferentes do seu e respostas que dará a eles.

A estratégia inclui, entre outros aspectos, decisões sobre os **movimentos argumentativos** a serem feitos em diferentes pontos do texto. Esses movimentos podem ser de:

- **sustentação** – o enunciador faz uma afirmação que apresenta ou reafirma seu ponto de vista;
- **refutação ou contra-argumentação** – o enunciador faz afirmações que refutam (negam, contestam) pontos de vista ou discursos contrários ao seu, ou seja, o enunciador pode oferecer, assim, contra-argumentos às opiniões contrárias;
- **negociação** – o enunciador faz concessões aos pontos de vista ou aos discursos contrários, admitindo que eles têm pontos válidos, verdadeiros ou corretos.

Considerando essas definições, releiam o terceiro parágrafo do **texto 1** e respondam:

a. Que movimentos argumentativos a autora faz nesse parágrafo? Expliquem sua resposta.

b. Que **operador argumentativo** (revejam a definição no Capítulo 2, página 37) ela usa para articular suas ideias nesse parágrafo e, assim, sustentar seu posicionamento?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41

ODS 4

CIDADANIA E CIVISMO

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: Checagem de fatos e comparação de *feeds*

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Na seção anterior, você leu textos que, usando diferentes linguagens, buscam convencer os cidadãos a atuarem como checadores de informações. Agora é o momento de você e seus colegas, reunidos em grupos, experimentarem esse papel. Além de checarem um conteúdo, vocês vão comparar os *feeds* de vocês para verificar em que medida estão sujeitos ao chamado efeito bolha.

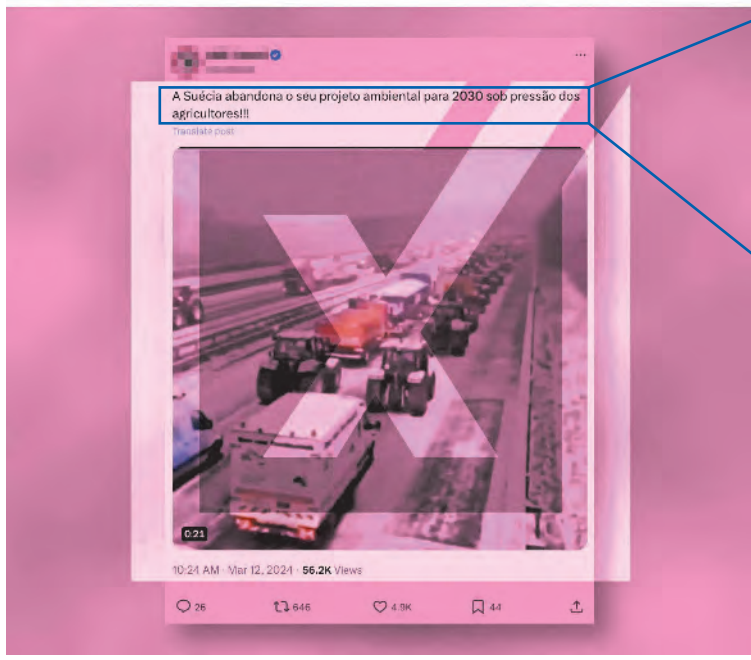
A atividade terá cinco etapas:

1. Primeiro, vocês vão analisar parte de um conteúdo verificado por uma agência de checagem profissional e levantarão hipóteses sobre a veracidade da publicação.
2. Em seguida, vão ler o relatório de checagem que a agência preparou sobre esse conteúdo.
3. Depois, os grupos vão comparar os *feeds* de seus integrantes para verificar semelhanças e diferenças na forma como os conteúdos aparecem.
4. Durante a comparação, vão escolher um conteúdo para verificar; em seguida, vão usar os procedimentos de checagem pertinentes e produzir um relatório sobre o processo, tomando como referência o relatório lido.
5. Por fim, os grupos apresentarão oralmente suas conclusões.

Primeiras impressões do conteúdo verificado

Organizem-se em grupos e observem o conteúdo verificado, tal como foi reproduzido no *site* do Projeto Comprova. Depois, discutam as perguntas propostas.

CONTEÚDO INVESTIGADO **13/03/2024**



"A Suécia abandona o seu projeto ambiental para 2030 sob pressão dos agricultores!!!"

PROJETO COMPROVA

Reprodução de postagem investigada pelo Projeto Comprova.

Um *site* de checagem

A checagem que vocês vão analisar foi realizada pelo Projeto Comprova. Confiram como o projeto se apresenta em seu *site*:

> O Projeto Comprova é uma iniciativa colaborativa e sem fins lucrativos liderada e mantida pela Abraji – Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo – e que reúne jornalistas de 41 veículos de comunicação brasileiros para descobrir, investigar e desmascarar conteúdos suspeitos sobre políticas públicas, eleições, saúde e mudanças climáticas que foram compartilhadas nas redes sociais ou por aplicativos de mensagens.

COMPROVA. Sobre o Comprova. Disponível em: https://projetocomprova.com.br/about/. Acesso em: 21 abr. 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**.

1. Como se nota, no *site* do projeto os conteúdos verificados são apresentados desacompanhados de seu *link* original e cobertos por uma **marca-d'água** com a logomarca do Comprova. Com que intenção os jornalistas que fazem a checagem tomam esses cuidados?

marca-d'água: figura ou texto sobreposto a um documento ou imagem, geralmente com um grau de transparência, de maneira a não interferir no que está escrito ou impresso. Há marcas-d'água, por exemplo, em cédulas de dinheiro para comprovar sua autenticidade.

2. Revejam esta orientação dada por Daniela Machado no artigo "Quem zela pela integridade da informação":

> [...] Avaliar quem se beneficia e quem é prejudicado pelo conteúdo também é um caminho interessante para dar contexto às mensagens; [...]

Em muitos casos, quem se beneficia ou se prejudica por certa mensagem não é uma pessoa específica, mas, sim, um grupo de pessoas que compartilham determinado discurso. A julgar pelo **título** da publicação analisada pela agência de checagem, qual seria o discurso beneficiado e qual seria o prejudicado pelo conteúdo? Por quê?

3. Na opinião de vocês, que impressão pode provocar no leitor a referência de que o fato ocorreu na Suécia? Considerem seus conhecimentos prévios sobre o nível de desenvolvimento desse país e seu envolvimento com questões ambientais.

4. Imaginem que vocês tivessem visto essa publicação no *feed* (o fluxo de conteúdo que aparece para o usuário) de uma de suas redes sociais.
   a. Vocês clicariam no vídeo para saber o resto da história? Por quê?
   b. Em uma primeira leitura, há algum indício de que o conteúdo é falso ou verdadeiro? Para responder, considerem as outras orientações do artigo "Quem zela pela integridade da informação", bem como seus conhecimentos prévios sobre os gêneros jornalísticos, principalmente a notícia e a reportagem.

Análise do relatório de checagem

Leiam agora um trecho do relatório da checagem realizada pelos jornalistas do Projeto Comprova sobre o conteúdo discutido no tópico anterior. Prestem atenção à forma como as informações foram organizadas. Depois, respondam às questões propostas.

Suécia não abandonou metas de desenvolvimento sustentável e vídeo foi gravado na Alemanha

PROJETO COMPROVA

Imagem do vídeo com informações falsas que recebeu o selo do projeto Comprova.

Conteúdo investigado: Uma publicação diz que a Suécia abandonou o projeto ambiental para 2030 após pressão de agricultores, com um vídeo que mostra tratores e caminhões bloqueando uma estrada.

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

[...]

Conclusão do Comprova: A Suécia não abandonou seu projeto ambiental para 2030 após pressão de agricultores no país, ao contrário do que dizem *posts* nas redes sociais. Essa alegação é publicada junto de um vídeo que mostra tratores e caminhões bloqueando uma estrada. Uma **busca reversa** [...] mostrou que as imagens foram gravadas na Alemanha, perto da cidade de Neustadt an der Wied, no oeste do país.

busca reversa: modalidade de busca em que, em vez de usar palavras-chave, o consulente usa uma imagem.

Agricultores alemães organizaram manifestações e bloquearam vias em janeiro de 2024, contra a mudança na política de subsídio de diesel no país. Assim como fazendeiros da França e de outros países europeus, eles protestam contra a concorrência externa, a inflação e os rendimentos baixos. Apesar de estar relacionado à política ambiental, o movimento tem diversas outras reivindicações.

Documentos recentes indicam que a Suécia tem reafirmado seu compromisso com os princípios da Agenda 2030, como são chamados os objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), aos quais vários países aderiram. O Comprova não identificou nenhuma mudança recente na direção da política ambiental da Suécia.

Como verificamos: Realizamos uma busca reversa [...] para tentar identificar o local onde o vídeo foi gravado e, com base no resultado, procuramos informações a respeito de manifestações ocorridas na Alemanha. Também entramos em contato com o Conselho Sueco de Agricultura e com o Ministério das Relações Exteriores da Suécia, e pesquisamos a respeito das posições atuais do governo sueco com relação aos temas ambientais.

[...]

O que podemos aprender com esta verificação: Muitos conteúdos compartilhados nas redes sociais tentam desinformar sobre temas ambientais com o propósito de descredibilizar ações de países que promovem medidas alternativas para reduzir impactos no meio ambiente. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é uma iniciativa das Nações Unidas que contém um plano de ação global para estabelecer metas para o desenvolvimento sustentável de povos e nações em 2030.

Por esse motivo, muitas vezes países que aderiram à Agenda 2030, como a Suécia, são citados em postagens enganosas e falsas. Além disso, a Suécia é o país da ativista ambiental Greta Thunberg, que foi alvo de uma campanha de desinformação nas redes sociais após um discurso na Cúpula da Ação Climática da ONU, em 2019.

Por que investigamos: O Comprova monitora conteúdos suspeitos publicados em redes sociais e aplicativos de mensagem sobre políticas públicas e eleições no âmbito federal e abre investigações para aquelas publicações que obtiveram maior alcance e engajamento. Você também pode sugerir verificações [...].

SUÉCIA não abandonou metas de desenvolvimento sustentável e vídeo foi gravado na Alemanha. **Comprova**, 20 mar. 2024. Disponível em: https://projetocomprova.com.br/publicações/suecia-nao-abandonou-metas-de-desenvolvimento-sustentavel-e-video-foi-gravado-na-alemanha/. Acesso em: 21 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**.

1. Esse conteúdo recebeu o rótulo "falso". Leiam as definições dos quatro rótulos que um conteúdo verificado pode receber. Considerem as definições do texto e expliquem por que o conteúdo foi considerado falso.

> **Enganoso:** Conteúdo retirado do contexto original e usado em outro de modo que seu significado sofra alterações; que usa dados imprecisos ou que induz a uma interpretação diferente da intenção de seu autor; conteúdo que confunde, com ou sem a intenção deliberada de causar dano.
>
> **Falso:** Conteúdo inventado ou que tenha sofrido edições para mudar o seu significado original e divulgado de modo deliberado para espalhar uma falsidade.
>
> **Sátira:** *Memes*, paródias e imitações publicadas com intuito de fazer humor. O Comprova verifica conteúdos satíricos quando percebe que há pessoas tomando-os por verdadeiros.
>
> **Comprovado:** Fato verdadeiro; evento confirmado; localização comprovada; ou conteúdo original publicado sem edição.

COMPROVA. Sobre o Comprova. Disponível em: https://projetocomprova.com.br/about/. Acesso em: 21 abr. 2024.

2. Releiam o item "Como verificamos". Dos procedimentos citados, quais são viáveis de serem realizados pelo usuário comum (que não é jornalista profissionalmente comprometido com a checagem de informações)?

3. Observem as indicações de palavras e expressões clicáveis, isto é, *hyperlinks* que levam a outros conteúdos (sublinhados no texto).

a. A que conteúdos provavelmente levam os *hyperlinks* "busca reversa" e "Conselho Sueco de Agricultura"?

b. Por que é importante inserir esses dois *hyperlinks* na checagem?

4. Releiam o item "O que podemos aprender com esta verificação". A análise feita pelos jornalistas nesse item confirma as hipóteses que vocês haviam levantado na etapa "Primeiras impressões do conteúdo verificado"? Expliquem.

Comparação de *feeds*

Qual é a relação entre um conteúdo falso como o discutido nas etapas anteriores e o efeito bolha sobre o qual você e seus colegas conversaram na abertura desta unidade? Para refletir a respeito, sigam as instruções abaixo.

1. Releiam este trecho do artigo de Daniela Machado:

> Além do olhar mais crítico para o conteúdo em si, é importante compreender as engrenagens que permitem a circulação das informações. Ferramentas de busca na internet, por exemplo, contam com algoritmos de recomendação que selecionam quais materiais serão apresentados e priorizados em uma lista de resultados.

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

a. Levando essas informações em conta, respondam: o conteúdo falso sobre o protesto dos agricultores provavelmente apareceu mais para pessoas *favoráveis* à implantação da Agenda 2030 e ao estabelecimento de metas ambientais ou para pessoas *contrárias* a essas medidas? Por quê?

b. Viés de confirmação é um conceito da psicologia social. Leiam uma explicação sobre o tema.

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

Viés de confirmação: você também tem o seu

Viés de confirmação é um tipo de viés cognitivo que envolve favorecer informações que confirmam suas crenças ou preconceitos pré-existentes.

Por exemplo, imagine que alguém acredita que as pessoas canhotas são mais criativas do que as destras. Sempre que esse sujeito encontrar uma pessoa que é canhota e criativa, ele vai atribuir maior importância a essa "evidência" que apoia o que ela já acredita. Esse indivíduo pode até buscar "provas" que reforcem ainda mais essa crença, enquanto desconsidera exemplos que não apoiam a ideia.

[...]

FISCHER, Fábio. Viés de confirmação: você também tem o seu. **Psicologia, Saúde & Informação**, 6 maio 2020. Disponível em: https://psicologofischer.wordpress.com/2020/05/06/vies-de-confirmacao-voce-tambem-tem-o-seu/. Acesso em: 22 abr. 2024.

Agora reflitam: se uma pessoa *contrária* à implantação da Agenda 2030 e às metas ambientais deparasse com esse conteúdo em redes sociais ou grupos de mensagens, haveria uma probabilidade maior ou menor de ela desconfiar de sua veracidade, comparativamente a uma pessoa *favorável* a essas iniciativas? Por quê?

2. De que modo os dois fatores discutidos na questão **1** – a curadoria feita pelos algoritmos e os vieses de confirmação – contribuem para a formação do efeito bolha?

3. Em que medida você e seus colegas de grupo estão sujeitos ao efeito bolha? Sigam os passos a seguir para realizar uma observação.

a. Escolham um tema polêmico do momento, no campo ambiental, político, da saúde ou outro. Definam duas posições possíveis diante dele, nomeando-as *X* e *Y*.

b. Com a orientação do professor, escolham uma rede social de que todos os integrantes do grupo participem e comparem o *feed* de cada um de vocês.

c. Observem as dez primeiras ocorrências de conteúdos relacionados a esse tema no *feed* de cada um e preencham, no caderno, uma tabela como esta, anotando o número de conteúdos que encontrarem:

Registre em seu caderno

Número de conteúdos nos *feeds* por aluno

	Estudante A	Estudante B	Estudante C	Estudante D
Conteúdos que expressam a opinião *X* sobre o tema polêmico.				
Conteúdos que expressam a opinião *Y* sobre o tema polêmico.				
Conteúdos neutros (sem opinião explícita sobre o tema).				

MODELO MODELO

4. Com base em suas observações, respondam:

a. Há alguma diferença na comparação dos *feeds*?

b. Os conteúdos que mais apareceram no *feed* de cada um coincidem com a opinião que vocês já tinham sobre o tema?

Guardem suas anotações para discutir com a turma ao final desta seção.

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

Checagem de fatos

Agora é a vez de vocês atuarem como checadores de fatos. Confiram o que cada grupo deve fazer.

1. Escolham um dos conteúdos do *feed* de vocês observados durante a atividade do tópico anterior; deve ser algo que tenha chamado a atenção do grupo e/ou provocado suspeita quanto à sua veracidade. O conteúdo pode conter somente texto verbal ou também imagens e vídeos.
2. Realizem a checagem desse conteúdo usando buscas por palavra-chave, buscas reversas por imagem ou outro procedimento que julgarem útil.
3. Preparem um relatório semelhante ao do exemplo lido, classificando o conteúdo verificado como enganoso, falso, sátira ou comprovado. Tomando como base o modelo do Projeto Comprova, o relatório do grupo deve conter estes tópicos:
   a. conteúdo investigado;
   b. conclusão do grupo;
   c. como verificamos;
   d. o que podemos aprender com essa verificação.

Apresentação e discussão dos resultados

Agora, com base em seu relatório, cada grupo deve preparar uma apresentação de *slides* para expor os resultados de sua checagem aos colegas. Cuidem para que os *slides* fiquem legíveis, sucintos e com elementos visuais que ampliem a compreensão das informações. Depois que todos os grupos tiverem se apresentado, discuta com o professor e a turma toda:

1. Você conhecia o trabalho dos *sites* e agências de checagem? Conte suas experiências.
2. Além do Projeto Comprova, você conhece, utiliza e recomenda outros *sites* de checagem? Caso o faça, quais são esses *sites*?
3. Como foi a experiência de checar um conteúdo? Conte se conhecia os procedimentos e as ferramentas empregados nesse processo e quais deles lhe pareceram mais úteis.
4. Você já ouviu falar em pós-verdade? Leia uma definição do termo extraída de um dicionário editado em Portugal.

pós-verdade

1. circunstância ou contexto, geralmente de ordem cultural ou política, em que a opinião pública e o modo como esta se comporta se fundamentam mais em apelos emocionais **falaciosos** e na afirmação de convicções pessoais avulsas do que em factos objetivos e observáveis.
[...]

PÓS-VERDADE. *In*: DICIONÁRIO Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pós-verdade. Acesso em: 22 abr. 2024.

falaciosos: que empregam falácia, isto é, falsidade, inverdade.

a. Pense na curadoria por algoritmos, no viés de confirmação e no efeito bolha – processos e fenômenos que você discutiu com seus colegas ao compararem seus *feeds*. De que forma esses processos e fenômenos podem conduzir à formação de uma cultura da pós-verdade?

b. Como podemos refrear esses processos e, assim, evitar preconceitos e radicalismos?

#culturadigital

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP52

Leitura e reflexão II: Redes sociais e saúde mental

Nesta seção, vamos retomar o estudo da argumentação e discutir um tema importante: o impacto de fenômenos e comportamentos característicos dos meios digitais na saúde mental dos usuários, principalmente dos adolescentes. Para refletir sobre esse tema, você lerá uma tirinha, uma notícia e um artigo de opinião.

SAÚDE

CIDADANIA E CIVISMO

Siga as instruções para a leitura de cada texto e, depois, prepare-se para discutir em pequenos grupos as questões propostas.

ODS 3

Texto 1 Tirinha de André Dahmer

O desenhista carioca André Dahmer (1974-) criou uma série de tirinhas que tem como protagonista um "ser" do qual temos falado bastante neste capítulo – o algoritmo. Personificado como um homem vestindo um traje de proteção em cores berrantes, o algoritmo intromete-se no cotidiano dos personagens e gera situações divertidas e, ao mesmo tempo, críticas quanto à relação das pessoas com a internet.

Leia uma tirinha da série e identifique que comportamento é satirizado nela.

© ANDRÉ DAHMER

DAHMER, André. Novas tirinhas de André Dahmer transformam algoritmo em personagem intrometido. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 27 jul. 2023. Disponível em: https://diplomatique.org.br/novas-tirinhas-de-andre-dahmer-transformam-algoritmo-em-personagem-intrometido/. Acesso em: 11 jun. 2024.

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

Texto 2 Notícia sobre processo contra plataformas de redes sociais

Você sabe que o lide (a parte inicial das notícias) tem como objetivo dar as informações básicas sobre o fato noticiado.

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

1. Ao ler o fragmento inicial da notícia a seguir, identifique essas informações básicas e anote-as no caderno:

a. quem?

b. o quê?

c. por quê?

d. onde?

e. quando?

Nova York processa redes sociais por crise de saúde mental de adolescentes

A cidade de Nova York está processando várias redes sociais, alegando que os *designs* das suas plataformas exploram a saúde mental dos jovens e custam à cidade US$ 100 milhões em programas e serviços de saúde relacionados todos os anos.

No processo [...], a cidade de Nova York afirmou que as plataformas são responsáveis por um aumento nos problemas de saúde mental entre os jovens, incluindo depressão e transtornos suicidas.

Estas questões, afirma o processo, impõem "um grande fardo às cidades, às escolas e aos sistemas hospitalares públicos que prestam serviços de saúde mental aos jovens".

O processo surge pouco depois de os executivos das plataformas de redes sociais passarem por sabatinas no Congresso dos Estados Unidos sobre como as suas plataformas podem direcionar os usuários mais jovens – e especialmente os adolescentes – para conteúdos nocivos, prejudicando a sua saúde mental e imagem corporal.

[...]

TORWAISTUDIO/SHUTTERSTOCK

Nova York afirmou que as plataformas são responsáveis por um aumento nos problemas de saúde mental entre os jovens, incluindo depressão e transtornos suicidas.

KELLY, Samantha Murphy. Nova York processa redes sociais por crise de saúde mental de adolescentes. **CNN Brasil**, 15 fev. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/nova-york-processa-redes-sociais-por-crise-de-saude-mental-de-adolescentes/. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

Texto 3 Artigo de opinião sobre ansiedade algorítmica

Você lerá a seguir mais um artigo de opinião. Dessa vez, sua análise será mais autônoma do que a realizada na seção **Leitura e reflexão I**: enquanto lê, você deve identificar os **pontos-chave** da argumentação e a forma como ela foi **estruturada**.

Para tanto, reproduza um esquema semelhante ao que mostramos a seguir e escreva duas ou três frases para sintetizar cada parte do texto.

Registre em seu caderno

Introdução	Nos dois primeiros parágrafos, o autor introduz e explica o conceito de ansiedade algorítmica.
Desenvolvimento	
Conclusão	

MODELO MODELO

Além disso, preencha uma ficha como a do modelo a seguir, fornecendo as informações solicitadas em cada item.

Registre em seu caderno

Minha leitura do artigo de opinião	
1. Principal ponto de vista defendido	
2. Principais argumentos apresentados	
3. Minha avaliação do texto (indique aqui se concorda ou não com o ponto de vista apresentado e por quê, se considera o texto bem estruturado e articulado, se a linguagem empregada parece adequada à situação comunicativa etc.).	

MODELO
MODELO

Sobre o autor

Lucas Veiga

Lucas Veiga é psicólogo e mestre em psicologia clínica pela Universidade Federal Fluminense.

FRANCISCO COSTA/ ARQUIVO PESSOAL

Lucas Veiga em 2023.

Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes

Nos últimos anos, a ascensão da tecnologia digital e das redes sociais trouxe consigo um novo desafio para a saúde mental dos adolescentes: a ansiedade algorítmica. Enquanto a conectividade global tem trazido benefícios significativos, também gerou um ambiente onde algoritmos complexos moldam nossas experiências *on-line*. Esses algoritmos, projetados para maximizar o engajamento, podem afetar negativamente o bem-estar emocional dos usuários, em especial, dos adolescentes.

A ansiedade algorítmica se refere à preocupação constante de que a atividade *on-line*, como curtidas, compartilhamentos e comentários, seja parâmetro para a construção da autoestima e da imagem social. Os adolescentes estão cada vez mais expostos a um fluxo interminável de estímulos digitais que competem por sua atenção, levando muitos a se sentirem pressionados a manter uma presença *on-line* constante e "atraente".

Essa pressão pode levar a uma busca interminável por validação social, na qual a quantidade de interações *on-line* se torna um indicador de aceitação e valor pessoal. A ansiedade algorítmica pode resultar em comportamentos como a comparação constante com os outros, a curadoria meticulosa da vida digital para criar uma imagem idealizada e a busca frenética por conteúdo que gere reações positivas.

O impacto na saúde mental dos adolescentes é preocupante. Estudos têm demonstrado uma **correlação** entre o uso excessivo de redes sociais e níveis elevados de ansiedade e depressão. A busca incessante por validação *on-line* pode criar um ciclo vicioso de autoavaliação e autocrítica, minando a autoconfiança e a autoestima dos jovens.

correlação: medida empregada para determinar se duas ou mais variáveis possuem algum tipo de relação, de maneira que, quando uma varia, a outra varia também.

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

Como abordar esse desafio crescente? A educação desempenha um papel fundamental. Ensinar os adolescentes a entenderem os algoritmos e os mecanismos por trás das plataformas *on-line* pode capacitá-los a tomar decisões informadas sobre o uso da tecnologia. Além disso, promover a literacia digital e emocional pode ajudar os jovens a desenvolver habilidades para lidar com a pressão social *on-line* e reconhecer os limites entre o mundo digital e o real.

As plataformas de mídia social também têm a responsabilidade de criar ambientes mais saudáveis. Introduzir recursos que permitam aos usuários controlar melhor o que veem, reduzir notificações intrusivas e oferecer intervalos digitais pode contribuir para um relacionamento mais equilibrado com a tecnologia.

Em suma, a ansiedade algorítmica é um problema contemporâneo que requer atenção e ação. Ao educar os adolescentes sobre os impactos potenciais das redes sociais em sua saúde mental e ao promover um uso consciente da tecnologia, podemos reduzir os efeitos nocivos dos usos das redes e construir com os adolescentes recursos para não se sentirem reféns dos apelos que elas produzem.

VEIGA, Lucas. Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes. **UOL**, VivaBem, 30 ago. 2023. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/colunas/lucas-veiga/2023/08/30/ansiedade-algoritmica-efeito-das-redes-na-saude-mental-de-adolescentes.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

Questões para discussão em grupo

Agora, retome as anotações que fez durante a leitura dos textos, inclusive as fichas que preencheu com a síntese e a sua apreciação do artigo de opinião. Reúna-se com dois ou três colegas e discutam as questões a seguir.

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

1. Que comportamento característico dos usuários das redes sociais é satirizado na tirinha de André Dahmer (**texto 1**)?

2. O que a linguagem corporal dos personagens da tirinha nos sugere sobre a natureza dos algoritmos e seu papel na criação desse comportamento? Expliquem.

3. Qual é a relação desse comportamento com a ansiedade algorítmica de que fala o artigo de opinião (**texto 3**)? Citem um ou mais trechos do artigo que dialogam com a tirinha.

4. Retomem suas anotações sobre a notícia (**texto 2**) e respondam: qual é o principal argumento da cidade de Nova York no processo que move contra as plataformas de redes sociais?

5. O argumento da cidade de Nova York coincide com qual argumento do artigo de opinião (**texto 3**)?

6. Relacionem a notícia com as soluções propostas no artigo para o problema da ansiedade algorítmica.

a. Segundo o artigo, o que as plataformas deveriam fazer para minimizar os problemas que geram?

b. Que trecho da notícia sugere que a maioria delas não está assumindo esse papel?

7. Na seção **Leitura e reflexão I**, vocês copiaram um diagrama com alguns conceitos básicos de argumentação. Confiram agora mais algumas definições dos tipos de argumento.

editorial: gênero jornalístico argumentativo em que certo veículo de imprensa analisa criticamente um tema da atualidade e toma posição diante dele. O profissional que o redige é o **editorialista**, mas ele não se identifica, pois a autoria é atribuída ao jornal, revista ou *site* como um todo.

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Leis brasileiras do direito digital

Argumento dedutivo (por princípio)

Esse argumento apoia-se em um raciocínio dedutivo, que vai do geral para o particular. O enunciador faz uma afirmação tomada como um princípio universal, uma verdade geral, e, em seguida, indica como ela se aplica ao caso particular sob análise. Acompanhe um exemplo extraído de um **editorial** sobre a necessidade de regulamentar as redes sociais:

> Regulação não pode ser comparada à censura. Os adeptos da desinformação tentam disseminar a visão de que, ao se impor limites à internet, está se ferindo o direito constitucional da liberdade de expressão. União Europeia, Canadá e Austrália têm avançado no sentido de controlar as redes sociais, sem que isso represente ameaça ao direito de as pessoas se manifestarem livremente. [...]

VISÃO do Correio: O duro combate à desinformação. **Correio Braziliense**, 18 jan. 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/01/6788569-visao-do-correio-o-duro-combate-a-desinformacao.html. Acesso em: 22 abr. 2024.

Note que o editorialista primeiro enuncia um princípio geral – "regulação não pode ser comparada à censura" – e, depois, menciona países que aplicam essa regulação, indo do geral ao específico. O raciocínio assume uma forma semelhante a esta: *regulação não é censura; União Europeia, Canadá e Austrália vêm regulando as redes; logo, esses países não estão fazendo censura*. O fato de os países mencionados serem desenvolvidos, democráticos e conhecidos por valorizar a liberdade de expressão reforça o argumento dos autores.

Argumento indutivo (exemplificação)

Esse argumento segue um tipo oposto de raciocínio, o indutivo, em que se parte de casos particulares – os exemplos – para chegar a um princípio geral.

Argumento de autoridade

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 o próprio ponto de vista. Acompanhe um exemplo do mesmo editorial mencionado antes. Nesse caso, as autoridades citadas são os especialistas do Fórum Econômico Mundial:

> Dias antes de dar início ao encontro anual deste ano, na segunda-feira, em Davos, na Suíça, o Fórum Econômico Mundial divulgou seu tradicional relatório de riscos para o planeta. Pela primeira vez, mais de 1,4 mil especialistas apontaram a disseminação de desinformação como a principal ameaça global, que tem força o suficiente para provocar agitações sociais, desestabilizar governos e minar a democracia.

VISÃO do Correio: O duro combate à desinformação. **Correio Braziliense**, 18 jan. 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/01/6788569-visao-do-correio-o-duro-combate-a-desinformacao.html. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

Argumento de comparação (analogia)

O enunciador aproxima dois elementos para destacar suas semelhanças (caso em que o raciocínio também é chamado de **analogia**) ou diferenças e, assim, conquistar adesão à sua tese. No artigo "Quem zela pela integridade da informação?", lido na seção **Leitura e reflexão I**, a autora recorre a uma comparação em que evidencia as diferenças entre a mídia tradicional e as digitais, as quais justificariam a necessidade de, hoje, todos os cidadãos atuarem como checadores de informações. Reveja o trecho:

> Deixamos para trás a era da comunicação em que poucos emissores, como jornais e redes de rádio e TV, exerciam quase exclusivamente o poder de selecionar e publicar o que acontecia. Hoje, essa capacidade está potencialmente diluída entre todos aqueles com acesso à internet [...].

MACHADO, Daniela. Quem zela pela integridade da informação? **EducaMídia**, 28 mar. 2024. Disponível em: https://educamidia.org.br/quem-zela-pela-integridade-da-informacao. Acesso em: 20 abr. 2024.

Argumento de causa-consequência

O enunciador apresenta prováveis consequências de determinada ação. Se ele pretende que o interlocutor apoie essa ação, apresenta seus efeitos positivos; se pretende que ela seja rejeitada, aponta seus efeitos negativos.

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

a. Com base nessas definições, localizem um trecho do artigo de Lucas Veiga em que foi empregado um argumento indutivo (exemplificação).

b. Que alegação é sustentada por esse argumento?

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

8. Os argumentos de causa-consequência são usados mais de uma vez no artigo de Lucas Veiga.

a. Localizem um dos trechos em que esse tipo de argumento é usado.

b. Expliquem qual alegação ele sustenta.

Questões para discussão com a turma

Agora, discutam as questões a seguir com os colegas e o professor.

1. Vocês conheciam o conceito de ansiedade algorítmica de que fala o artigo de Lucas Veiga? Após conhecê-lo (ou ler mais sobre ele), consideram o conceito pertinente, isto é, julgam que ele de fato representa um risco ao bem-estar emocional dos usuários das redes sociais, principalmente os jovens? Por quê?

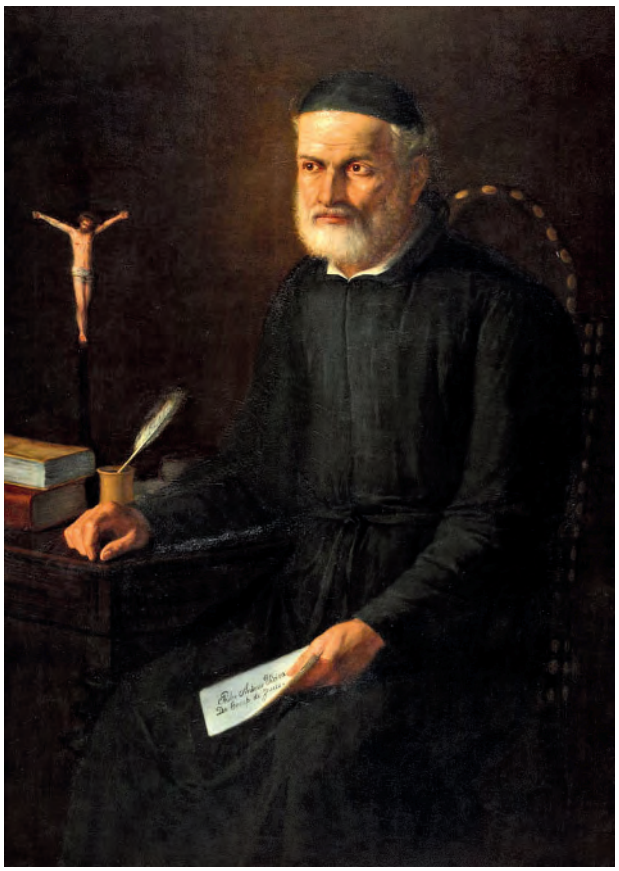
2. Segundo o artigo de Veiga, alguns comportamentos gerados pela pressão dos algoritmos são "a comparação constante com os outros, a curadoria meticulosa da vida digital para criar uma imagem idealizada e a busca frenética por conteúdo que gere reações positivas".

a. Vocês ou alguém que vocês conhecem apresenta algum desses comportamentos? Compartilhem suas experiências. **#autoconhecimento**

b. Que outros comportamentos autodepreciativos ou perigosos à saúde a ansiedade algorítmica pode causar?

3. Qual é a opinião de vocês sobre as soluções propostas pelo autor do artigo? Justifiquem seus pontos de vista.

DIÁLOGOS A argumentação nos sermões de Antônio Vieira



ANTÔNIO JOSÉ NUNES JÚNIOR - BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

NUNES JÚNIOR, Antônio José. **Padre Antônio Vieira**, 1868. Óleo sobre tela, 133 x 105 cm. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

O padre Antônio Vieira (1608-1697) foi um filósofo, escritor e orador português reconhecido pelo talento argumentativo e pela capacidade de dialogar com diferentes públicos, buscando a adesão deles a suas teses.

Nascido em Lisboa, ainda criança mudou-se com a família para Salvador (então capital do Brasil), onde se formou padre jesuíta. Como outros membros da Companhia de Jesus, acreditava que converter os povos originários era um direito e um dever dos missionários cristãos.

Vieira deixou uma vasta produção, da qual se destacam os **sermões**. Embora esse gênero discursivo pertença ao campo religioso do catolicismo, no século XVII tinha grande relevância no campo artístico-literário. Por isso, a obra de Vieira é considerada representativa do **Barroco** luso-brasileiro.

Você lerá, a seguir, um trecho de um sermão proferido, em 1653, por Vieira aos colonos do Maranhão, onde havia conflitos entre os fazendeiros – que escravizavam os indígenas para trabalharem em suas plantações – e os jesuítas – que não aceitavam a escravidão dos nativos e queriam mantê-los em seus aldeamentos (também chamados de *missões*), para catequizá-los sem interferência.

Por interesses políticos e financeiros, os jesuítas não se opuseram à escravização dos africanos, e o próprio Vieira chegou a propô-la aos maranhenses.

Leia um trecho desse sermão de Vieira e procure identificar as estratégias do orador para convencer sua plateia a abrir mão da escravidão indígena.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP052

Barroco: estilo artístico-literário que surgiu na Europa no fim do século XVI e continuou em voga até o século XVIII; caraterizava-se pela eloquência, pela dramaticidade e pela dualidade, com ênfase nos contrastes.

Quaresma: período de quarenta dias, contado a partir da Quarta-Feira de Cinzas, em que os católicos e algumas outras comunidades cristãs dedicam-se à penitência em preparação para a Páscoa.

cativos: escravizados.

cativou: escravizou.

escolta: grupo de pessoas que fazem a proteção de algo ou alguém.

Sermão da Primeira Dominga da Quaresma

[...] Sabeis, cristãos, sabeis, nobreza e povo do Maranhão, qual é o jejum que quer Deus de vós esta **Quaresma**? Que solteis as ataduras da injustiça e que deixeis ir livres os que tendes **cativos** e oprimidos. Estes são os pecados do Maranhão [...]. Todos estais em pecado mortal, todos viveis e morreis em estado de condenação, e todos vos ides direitos ao inferno. Já lá estão muitos, e vós também estareis cedo com eles se não mudardes de vida.

Pois, valha-me Deus! Um povo inteiro em pecado? Um povo inteiro ao inferno? Quem se admira disto não sabe que coisa são cativeiros injustos. Desceram os filhos de Israel ao Egito, e, depois da morte de José, **cativou**-os el-rei Faraó, e servia-se deles como escravos. Quis Deus dar liberdade a este miserável povo, mandou lá Moisés, e não lhe deu mais **escolta** que uma vara.

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

Achou Deus que para pôr em liberdade cativos, bastava uma vara, ainda que fosse libertá-los de um rei tão tirano como Faraó, e de uma gente tão bárbara como a do Egito. Não quis Faraó dar liberdade aos cativos, começam a chover as pragas sobre ele. A terra se convertia em rãs, o ar se convertia em mosquitos, os rios se convertiam em sangue, as nuvens se convertiam em raios e em coriscos, todo o Egito assombrado e perecendo! Sabeis quem traz as pragas às terras? Cativeiros injustos. Quem trouxe ao Maranhão a praga dos holandeses? Quem trouxe a praga das **bexigas**? Quem trouxe a fome e a esterilidade? Estes cativeiros. [...]

[...]

Todo o homem que deve serviço ou liberdade alheia, e, podendo-a restituir, não restitui, é certo que se condena. Todos, ou quase todos os homens do Maranhão, devem serviços e liberdades alheias, e, podendo restituir, não restituem: logo, todos ou quase todos se condenam. [...]

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão da Primeira Dominga da Quaresma. *In*: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org.). **Sermões escolhidos**. São Paulo: FTD, 2017. p. 144-146.

bexigas: nome popular das formas mais graves da varíola, doença contagiosa aguda de origem viral.

Agora, discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. É importante que você manifeste sua opinião e faça uma escuta atenta do que as outras pessoas têm a dizer.

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

1. Que recursos linguísticos mostram que o texto foi concebido para ser proferido em voz alta, mantendo o público atento e envolvido na interação?

2. No segundo parágrafo do fragmento que você leu, o padre Antônio Vieira menciona um conhecido episódio bíblico: a escravização dos hebreus (referidos no texto como "filhos de Israel") pelo faraó egípcio, da qual foram libertados por Moisés.

a. Que tipo de argumento o padre utiliza nesse trecho?

b. Com que intenção ele utiliza tal argumento?

3. Nas frases finais do segundo parágrafo, o orador menciona as pragas que os "cativeiros injustos" estariam trazendo para o Maranhão. Com base em seus conhecimentos prévios sobre a história do Brasil, explique a referência feita pelo padre à "praga dos holandeses". Se necessário, pesquise.

4. No último parágrafo, que tipo de argumento o padre Antônio Vieira utiliza? Explique como esse argumento é construído.

5. Para referir-se tanto à escravização dos hebreus quanto à dos indígenas, o padre Antônio Vieira usa a expressão *cativeiros injustos*. Considerando o que foi dito anteriormente sobre a aceitação, pelos jesuítas, da escravização dos africanos, levante uma hipótese para explicar por que o padre usava o adjetivo *injustos* nessa expressão. **#pensamentocrítico**

6. Em sua opinião, esse sermão do padre Antônio Vieira era convincente, dado o perfil de sua audiência? Explique.

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

Contexto de produção

O quê: artigo de opinião.

Para quê: defender um ponto de vista sobre impactos da internet na saúde mental dos jovens.

Para quem: público em geral.

Onde: *site* ou *blog* da turma ou da escola; *site* ou *blog* que aceita colaborações; plataforma voltada a trabalho e emprego.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP45

Sugira aos estudantes que revejam como Daniela Machado indica suas fontes no artigo "Quem zela pela integridade da informação?", lido na seção **Leitura e reflexão I**.

Produção: Artigo de opinião

Existem muitos espaços para a publicação de artigos de opinião. Há *sites* e *blogs* que aceitam colaborações; além disso, nas plataformas voltadas a trabalho e emprego, os usuários podem empregar esse gênero discursivo para compartilhar suas ideias. É uma forma, inclusive, de mostrar a potenciais empregadores que o candidato tem capacidade analítica e argumentativa, mesmo que não tenha experiência profissional. **#mundodotrabalho**

Discuta com o professor e os colegas a melhor forma de fazer com que os artigos de opinião da turma cheguem ao público. Depois, siga as instruções para escrever seu artigo.

Definir tese e argumentos

1. Escolha um **recorte** dentro do tema geral "Internet e saúde mental dos jovens". Por exemplo: pressão social e comparação, ampliando a discussão do artigo de Lucas Veiga; vício em *games* e redes sociais, que pode levar a perturbações do sono e interferir nas atividades diárias e nas interações face a face; exposição a padrões estéticos idealizados, que pode provocar baixa autoestima e até distúrbios alimentares.
2. Você também pode tratar das redes sociais como *promotoras* do bem-estar emocional do jovem. Nesse caso, focalize os efeitos positivos das redes, como a possibilidade de encontrar conexão social, apoio de comunidades *on-line*, meios para expressão artística e engajamento político, entre outros.
3. Dentro do recorte escolhido, defina seu **ponto de vista** e sintetize-o em uma ou duas frases. Em seguida, faça uma lista de **argumentos** que você poderia usar para sustentar esse ponto de vista. Podem ser exemplos, estatísticas, citações etc.
4. Para enriquecer sua lista de argumentos, busque, com a ajuda do professor, informações *on-line* (confira, no boxe a seguir, algumas dicas para selecionar essas informações). Caso queira empregar argumentos por evidência (quantitativos) e citações de autoridades, é importante anotar as fontes para poder indicá-las adequadamente no texto.

Algumas dicas para a seleção de informações

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

- Não se limite aos primeiros resultados do buscador. Podem não ser os melhores e ser conteúdos patrocinados (alguém pagou para que aparecessem primeiro).
- Dê preferência a *sites* ligados a universidades, órgãos públicos, organizações não governamentais ou veículos de imprensa renomados, ficando atento se o *site* ou o autor está ligado a um viés ideológico ou a um grupo de interesse.
- Verifique a atualidade das informações. Isso é especialmente importante no caso de pesquisas – um levantamento sobre uso de redes sociais realizado quinze anos atrás, por exemplo, provavelmente apresentará um cenário bem distinto do atual.
- Observe se as alegações do texto estão respaldadas por referências. Estas podem estar incorporadas por *hyperlinks* ao próprio texto, como ocorre no relatório do Projeto Comprova lido na seção **Aprendendo com autonomia**, ou ser apresentadas em uma lista ao final do conteúdo.

Planejar o artigo

1. Tendo em vista a análise que fez sobre a estrutura do artigo "Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes", planeje o que você vai abordar em cada parte de seu texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

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

2. Considere que a **introdução** normalmente apresenta o tema, podendo também já trazer a tese ou o ponto de vista; o **desenvolvimento** expõe os argumentos que sustentam a tese, organizados em uma sequência lógica; e a **conclusão**, em geral, retoma e reforça as ideias principais, encaminhando o fechamento da argumentação. Também é possível inserir no(s) último(s) parágrafo(s) uma proposta de solução para a problemática discutida, como fez o autor do artigo sobre ansiedade algorítmica.

Escrever o artigo

1. Ao redigir o texto, não se esqueça de retomar constantemente as ideias por meio de pronomes, sinônimos e outros recursos (por exemplo, "*Essa* pressão pode levar [...]").
2. Além disso, empregue **operadores argumentativos** para estabelecer relações entre as ideias. Acompanhe estes exemplos do artigo de Lucas Veiga:

> **Enquanto** a conectividade global tem trazido benefícios significativos, também gerou um ambiente onde algoritmos complexos moldam nossas experiências *on-line*.

> **Além disso**, promover a literacia digital e emocional pode ajudar os jovens a desenvolver habilidades para lidar com a pressão social *on-line* [...].

> **Em suma**, a ansiedade algorítmica é um problema contemporâneo que requer atenção e ação.

O operador *enquanto* marca um movimento argumentativo de **negociação**: após admitir que a conectividade global tem trazido benefícios, o autor argumenta que ela também causa riscos em razão dos processos regidos por algoritmos.

O operador *além disso* indica argumentos que se **somam**.

O operador *em suma* introduz uma **síntese** dos argumentos apresentados antes.

3. Dê um título que desperte a atenção dos leitores para o seu artigo.

Revisar o artigo

1. Troque com um colega a primeira versão do texto, pedindo que a avalie:
   a. No artigo, fica claro o ponto de vista defendido?
   b. Os argumentos são coerentes e ajudam a sustentar esse ponto de vista?
   c. O texto está bem estruturado, com introdução, desenvolvimento e conclusão?
   d. As ideias são retomadas, sem repetição de palavras, e há conectivos que estabelecem relações de sentido entre elas?
   e. Foi empregada uma linguagem adequada à situação comunicativa (debate de ideias para o público geral), isto é, o registro formal, com obediência às regras da norma-padrão?
2. Leia as sugestões do colega para a melhoria do seu trabalho e faça as modificações que considerar necessárias.

Publicar e divulgar o artigo

1. Publiquem as versões finais dos artigos no meio de comunicação que escolheram.
2. Uma forma muito utilizada atualmente para divulgar textos opinativos é a postagem nas redes sociais com um *link* para o *blog* ou *site* em que está o texto. Vocês podem criar postagens criativas para despertar o interesse dos leitores.
3. Deixem um espaço para que o público faça comentários. Trocar ideias com pessoas que tenham experiências e visões de mundo diferentes pode ajudar a "furar" as bolhas das redes sociais e gerar novas perspectivas.

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

CAPÍTULO 4

Jornalismo e tecnologias digitais

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

Ao final deste capítulo, você e seus colegas vão produzir uma reportagem. Para se prepararem adequadamente, vocês lerão um texto representativo desse gênero discursivo. Durante a leitura, além de identificar as características do gênero, vocês se aprofundarão em um tema importante no mundo contemporâneo – a intolerância e o discurso de ódio, que se disseminam nas redes sociais e podem ter graves consequências no mundo *off-line*.

Depois, na segunda parte do capítulo, vocês vão saber mais sobre a prática jornalística e discutir como ela vem sendo impactada pelas novas tecnologias, principalmente pela inteligência artificial.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03

Leitura e reflexão I: Intolerância e discurso de ódio

Nesta seção, você lerá uma reportagem e outros textos que tratam do discurso de ódio. Vamos conhecer uma definição desse conceito.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: O combate aos discursos de ódio

Discurso de ódio

A definição a seguir foi elaborada pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV) e pela Confederação Israelita do Brasil (Conib).

> **Discursos de ódio** são manifestações que **avaliam negativamente** um **grupo vulnerável** ou um **indivíduo enquanto membro de um grupo vulnerável**, a fim de estabelecerem que ele é **menos digno** de direitos, oportunidades ou recursos do que outros grupos ou indivíduos membros de outros grupos, e, consequentemente, legitimar a prática de **discriminação** ou **violência**.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV); CONFEDERAÇÃO ISRAELITA DO BRASIL (Conib). **Guia para análise de discurso de ódio**. Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (Cepi). São Paulo, 2020. p. 4. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/7f1de2ca-91ab-441c-a2e6-e8f76d1ccb9d/content. Acesso em: 28 abr. 2024. (Destaques do original.)

Texto 1 Reportagem sobre discurso de ódio

Antes de ler a reportagem, recorde as características desse gênero discursivo.

Reportagem

É um gênero do campo jornalístico que busca informar sobre um fato ou tema atual de forma abrangente. Pode estar ligada a um episódio específico (por exemplo, um desastre ambiental, um surto de certa doença) ou focalizar um tema mais geral, como relacionamento entre pais e filhos, longevidade etc. Diferencia-se da notícia pelo aprofundamento e pela preocupação em abordar o tema sob diferentes perspectivas, com a opinião de vários entrevistados. Além de fotografias, a reportagem pode apresentar gráficos, tabelas ou infográficos.

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

Durante a leitura, observe quais dessas características estão presentes no texto. Relacione também as informações dos gráficos àquelas comunicadas no texto verbal.

Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições

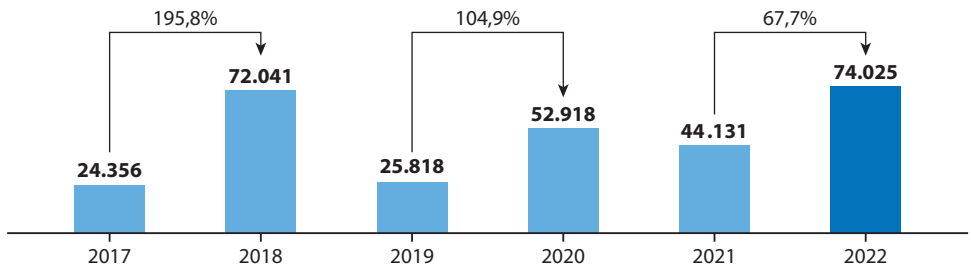
Publicações contendo misoginia, LGBTfobia, racismo e xenofobia aumentaram 67% em 2022; especialista vê reflexo da polarização

Davi Medeiros

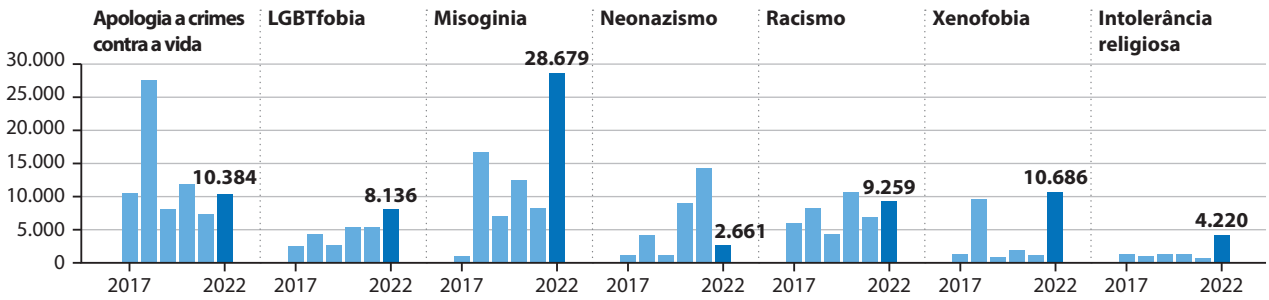
Denúncias de crimes de ódio na internet

Alta da intolerância em anos de eleição está ligada à polarização política, diz especialista

Total
Três últimos anos eleitorais registraram alta



Evolução das denúncias
Por tipo de crime



Fonte: SaferNet/*O Estado de S. Paulo*, 20 mar. 2023, ano 144, n. 47.270. p. A8.

O crescimento de denúncias por discurso de ódio na internet acende um alerta para o cenário de intolerância política na era digital. Crimes de discriminação no ambiente virtual tiveram alta de 67% em 2022 em relação ao ano anterior, sendo que a ocorrência com maior aumento foi de xenofobia, com explosão de 874%. Foi o terceiro ano eleitoral consecutivo em que essa tendência foi observada, segundo a SaferNet, entidade que monitora crimes cibernéticos.

Segundo dados da plataforma, discursos contendo **misoginia**, **LGBTfobia**, racismo e **xenofobia** tiveram crescimento expressivo em todos os três últimos anos eleitorais. Na média, as denúncias por intolerância na internet (incluindo, além dos crimes já citados, intolerância religiosa e **neonazismo**) cresceram 195% em 2018, em relação ao ano anterior, e 104% em 2020, fechando com alta de 67% no ano passado. Enquanto isso, os anos não eleitorais (2019 e 2021) registraram queda das denúncias.

misoginia: ódio, violência ou hostilidade contra as mulheres.

LGBTfobia: ódio, violência ou hostilidade direcionados a pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transgênero, não binárias e de demais identificações sexuais e de gênero.

xenofobia: ódio, violência ou hostilidade contra pessoas de outros países ou regiões.

neonazismo: movimento que resgata os ideais do nazismo.

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

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

Segundo o presidente do braço brasileiro da SaferNet, Thiago Tavares, esse é um reflexo da acentuada polarização política, que fica mais evidente nos anos em que a população vai às urnas. A campanha do ano passado discutiu não apenas propostas políticas, tendo também girado em torno de temas como religião, regionalismos e assuntos ligados a gênero e sexualidade. "Esta é uma tendência que tem se mostrado consistente, o que prova que a internet é reflexo da sociedade. [A alta] é um reflexo da polarização. A internet é uma caixa de ressonância", disse.

[...]

Radicais

O pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Odilon Caldeira Neto, referência em estudos sobre extremismo no Brasil, afirma que a internet permitiu que radicais se mobilizem de maneira autônoma. Ele alerta que, na era virtual, não é mais preciso haver uma "instância organizativa", como um partido ou instituição formal. "O que a gente vê agora é a existência de células pequenas e indivíduos, em teoria isolados, que acabam sendo formados politicamente através dos meios digitais", diz.

Segundo o relatório da SaferNet, as denúncias relacionadas ao neonazismo cresceram 260% em 2018 e 740% em 2020, ambos anos eleitorais. Em 2022, contudo, houve uma queda abrupta de mais de 80% desse tipo de ocorrência. Segundo Thiago Tavares, a drástica redução indica que parte das células neonazistas migraram da internet aberta, onde podiam ser identificadas rapidamente, para a *deep web*, território de difícil fiscalização.

[...]

O professor Marcos Napolitano, do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), destaca que, no Brasil, os alvos de grupos extremistas nem sempre são os mesmos da Europa. "O discurso de ódio se volta contra grupos que são alvos de preconceitos sociais e raciais generalizados no País. Estamos falando dos nordestinos e dos negros, grupos vítimas de racismo sobretudo no Sul e Sudeste", afirma.

Lição

A preocupação com o avanço da intolerância no Brasil motivou o Ministério dos Direitos Humanos a se inspirar na experiência de outros países no combate ao extremismo. A pasta deve consultar medidas adotadas na Alemanha e Finlândia, inicialmente, e avalia importar ideias para o País.

Relator do recém-criado Grupo de Trabalho de combate ao discurso de ódio e ao extremismo, do Ministério dos Direitos Humanos, o advogado Camilo Onoda Caldas defende a "vacinação" de crianças contra a intolerância, com inserção de materiais sobre diversidade na grade escolar. "É necessário que conteúdos a respeito da diversidade e contra o discurso de ódio façam parte do processo pedagógico e educacional que existe nas escolas e nas universidades", afirma. É nesse contexto que o grupo pretende consultar a experiência de outros países.

Caldas afirma que, dentro do Grupo de Trabalho, o entendimento é que é importante haver "repressão e monitoramento desses grupos que se organizam na internet e promovem o seu discurso por meio das redes sociais".

MEDEIROS, Davi. Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições. **O Estado de S. Paulo**, 20 mar. 2023, ano 144, n. 47.270. p. A8.

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

ZOOM Crimes no ambiente virtual

Além de moralmente condenáveis, atos de intolerância são considerados crimes na legislação brasileira. Uma das leis mais abrangentes a esse respeito é a 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".

Desde 2019, os crimes de LGBTfobia são equiparados a esses outros previstos na lei, a qual também pune a divulgação do nazismo. Por sua vez, o *bullying* e o *cyberbullying* tornaram-se crimes em 2024, com a entrada em vigor da Lei nº 14.811/2024.

OBJETO DIGITAL
Infográfico: Conquistas de direitos da população LGBTQIA+

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

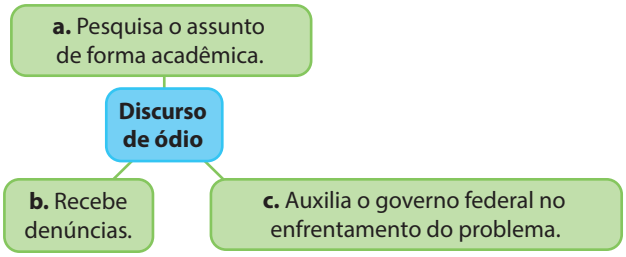
Questões para discussão em dupla

Reúna-se com um colega e discutam as questões a seguir.

1. Como dito anteriormente, uma reportagem pode estar ligada a um fato específico ou abordar um tema mais geral. Qual dessas hipóteses se aplica à reportagem lida? Expliquem.

2. Uma fase importante na produção de uma reportagem é a **coleta de dados**. Quais fontes o repórter Davi Medeiros consultou nessa fase? Considerem tanto documentos quanto pessoas entrevistadas.

3. Separem as fontes que vocês identificaram na questão anterior nas seguintes categorias:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

4. Considerem o esquema da questão anterior e respondam:
   a. Se o repórter tivesse consultado apenas fontes pertencentes a uma dessas categorias, qual teria sido a consequência para a reportagem? **#pensamentocrítico**
   b. Quais outras categorias de fontes vocês acham que poderiam ter sido consultadas?

5. Algumas falas dos entrevistados foram apresentadas na forma de **discurso direto** (com as palavras tais como foram ditas por eles) e outras na forma de **discurso indireto** (incorporadas à "voz" do repórter). Deem um exemplo de cada ocorrência.

6. Na opinião de vocês, é importante haver alternância entre as formas de apresentar as falas dos entrevistados em uma reportagem? Por quê?

7. Leiam uma explicação sobre a organização textual de uma reportagem.

A estrutura da reportagem pode variar, mas, de modo geral, há uma **abertura**, que pode ser simplesmente informativa, assemelhando-se ao lide das notícias, ou empregar técnicas literárias para atrair o leitor. No **corpo do texto**, os diversos aspectos do tema são organizados em blocos de informações, geralmente separados por **intertítulos**.

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

Agora, reproduzam o esquema a seguir e o completem com os blocos de informações da reportagem lida, indicando a quais parágrafos cada um corresponde.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

1. Abertura: (1º e 2º parágrafos) apresenta os principais dados divulgados pela SaferNet.

2.

3.

4.

MODELO

linha fina: uma ou duas frases que aparecem abaixo do título de uma reportagem (ou outro texto jornalístico) e servem para completar seu sentido ou dar outras informações.

8. A **linha fina** da reportagem destaca os crimes de misoginia, LGBTfobia, racismo e xenofobia, mas esses não foram os únicos que tiveram aumento em 2022, em relação ao ano anterior. Em que partes dos gráficos e do texto verbal encontramos uma explicação para esses crimes terem sido destacados?

9. Como os especialistas ouvidos explicam a relação entre o aumento desses crimes e o período eleitoral?

Questões para discussão com a turma

CIDADANIA E CIVISMO

Agora, discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

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

1. Você já notou manifestações misóginas, LGBTfóbicas, racistas ou xenofóbicas em redes sociais ou grupos de mensagens dos quais participa? Caso tenha notado, como agiu ou como se sentiu diante delas? Compartilhe suas experiências.

2. Em sua declaração para a reportagem, o advogado Camilo Onoda Caldas defende a inserção de materiais sobre diversidade no currículo escolar como uma "vacinação" contra a intolerância. Relacione a declaração de Caldas ao parágrafo a seguir, extraído de uma reportagem sobre a promoção da cultura da paz nas escolas.

> O primeiro passo para compreender a noção de cultura de paz é a desconstrução da ideia romantizada do que é paz. Em qualquer sociedade democrática e múltipla, como a nossa, haverá conflito, pois ele é inerente às relações humanas. Pessoas possuem visões e necessidades diferentes e é essa diferença que nos caracteriza enquanto humanos. Não há sociedade sem conflitos. Se existisse, as diferenças seriam eliminadas. O conflito é a expressão da nossa diversidade e é positivo, nos leva para a frente, quando passamos a respeitar direitos de outras pessoas.

CARDIAL, Karen. Diversidade, eixo para a paz nas escolas. **Educação**, 23 out. 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/10/23/diversidade-cultura-de-paz-escolas/. Acesso em: 28 abr. 2024.

a. O parágrafo afirma que conflitos e divergências existem, mas que precisamos "respeitar direitos de outras pessoas". De que modo você relaciona essa ideia à necessidade de combater os discursos de ódio? **#cidadania**

b. Em sua opinião, conhecer mais sobre diversidade, como propõe Caldas, de fato ajuda a "vacinar" as crianças e os jovens contra a intolerância? Justifique sua resposta.

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

Texto 2 Relatório de recomendações

Quando a reportagem "Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições" foi publicada, o grupo de trabalho para a apresentação de estratégias de combate ao discurso de ódio e ao extremismo, do Ministério dos Direitos Humanos, era "recém-criado", como se diz no texto. Esse grupo organizou discussões e pesquisas ao longo dos meses seguintes e, em julho de 2023, produziu o **Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo no Brasil**.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Campanhas pelos direitos humanos

De acordo com esse relatório, os tipos de preconceito mais frequentes e os grupos, as instituições e os setores da sociedade mais atacados pelo discurso extremista são:

a. misoginia e violência contra mulheres;
b. racismo contra pessoas negras e indígenas;
c. ódio e violência contra a população LGBTQIA+;
d. xenofobia e violência contra estrangeiros e nacionais das regiões Norte e Nordeste;
e. ódio e violência contra pessoas e comunidades pobres;
f. intolerância, ódio e violência contra comunidades e pessoas religiosas e não religiosas;
g. **capacitismo** e violência contra pessoas com deficiência;
h. grupos geracionais mais vulneráveis ao contágio do extremismo: jovens e pessoas idosas;
i. atos extremistas contra escolas, instituições de ensino e **docentes** e violência decorrente do discurso de ódio;
j. ódio e violência extremista contra instituições e profissionais da imprensa e da ciência;
k. violência política, neonazismo e atos extremistas contra a democracia.

capacitismo: atitude preconceituosa que estabelece hierarquias entre as pessoas de acordo com a adequação dos seus corpos a um suposto ideal de perfeição e capacidade funcional. É capacitismo, por exemplo, subestimar a capacidade de uma pessoa com deficiência, ou impedir o acesso dela a ambientes ou a informações pela falta de recursos de acessibilidade.

docentes: professores.

Você lerá, a seguir, o trecho do relatório referente ao item **i**, que aborda atos extremistas contra escolas. Em seguida, leia o fragmento inicial de uma notícia sobre um projeto que combate o *bullying* e relacione-o aos dados do relatório. Após as leituras, discuta as questões propostas com o professor e os colegas.

> [...] **i) Atos extremistas contra as escolas, instituições de ensino e docentes e a violência decorrente do discurso de ódio**. Os ataques violentos ocorridos em ambientes escolares tiveram início a partir de 2000, chegando a 16 casos, com 35 vítimas fatais e 72 feridos. [...] Além de elementos intraescolares que desencadeiam as condições para a ocorrência deles, como as situações recorrentes de *bullying* e outras violências na escola, situações de exposição prolongada a processos violentos, seja em ambiente familiar ou em redes sociais, também estão associadas à violência contra as escolas. Assim, ganham peso decisivo para a ampliação dos casos de violência contra as escolas no país os elementos extraescolares, como a difusão de grupos extremistas por meio do ódio nos meios digitais, a escalada da cooptação dos jovens por esses grupos, a intimidação aos profissionais da educação, o fomento [...] de culto à violência como forma de justiça, e o crescimento de manifestações antissemitas e neonazistas em ambientes escolares.

DUNKER, Christian Ingo Lenz *et al*. **Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo no Brasil**. Brasília (DF): Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. p. 32. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Relat%C3%B3rio-GT-%C3%93dio-e-Extremismos-Digital_30.06.23.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

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

#Para curtir

Curta-metragens para refletir sobre *bullying* e intolerância

O MENINO das estrelas. Direção: Irmãos Christofoli. Rio Grande do Sul: Colateral Filmes e Submerso Pictures, 2019. Vídeo (22 min 56 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d8CpxlreCqQ. Acesso em: 17 jun. 2024.

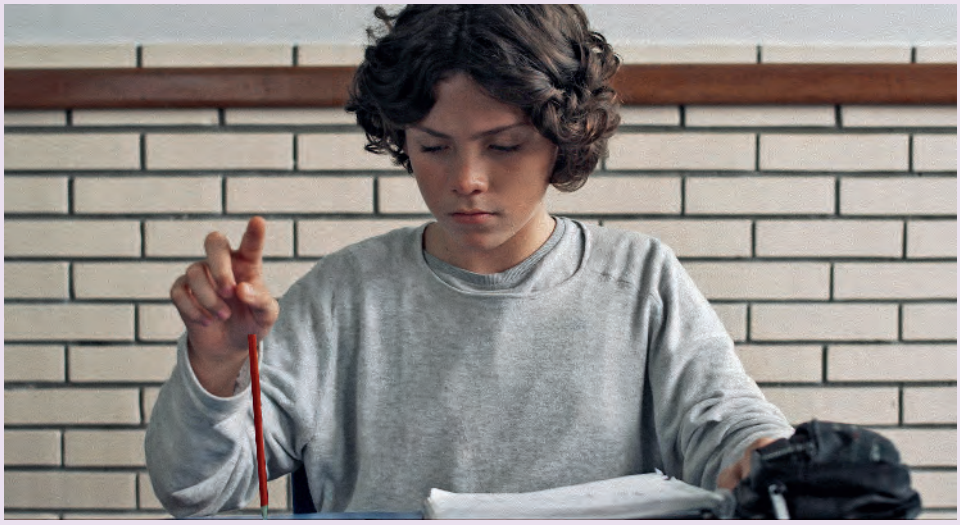
Gravado no Rio Grande do Sul, esse filme conta a história de Benji, um aluno do 7º ano que sofre *bullying* na escola. Após a passagem de um cometa, ele adquire superpoderes. Será que Benji vai usar essa força sobrenatural para revidar os ataques?

VISTA minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2004. Vídeo (24 min 46 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Nlt-Q5iuYE. Acesso em: 21 out. 2024.

Esse filme do início dos anos 2000 discute o **racismo estrutural** por uma perspectiva inusitada. Maria, uma aluna branca, quer ser a *Miss* Festa Junina da escola, mas há um problema: os padrões estéticos da sociedade enaltecem a beleza negra; os apresentadores de TV, galãs de novela, políticos e membros da elite financeira também são todos negros. Será que essa interessante paródia sobre a estrutura racial da sociedade brasileira continua atual? De lá para cá, que impactos o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a lei que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras (Lei nº 10.639/2003) tiveram nas relações étnico-raciais nas escolas? Enquanto assiste ao filme, reflita sobre essas questões. **#pensamentocrítico**

racismo estrutural: condição de sociedades em que o racismo atravessa todas as relações e está presente na formação de todos os sujeitos, independentemente de sua cor/raça ou classe social. Em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, o racismo não é um ato individual, mas uma consequência da própria estrutura social, ou seja, do modo como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

Caso tenha trabalhado com a turma o volume 1 desta coleção, retome com os estudantes os conhecimentos que construíram ao discutir o conceito de racismo estrutural na seção **Conexões** do Capítulo 2 daquele volume.



COLATERAL FILMES

Cena do curta-metragem **O menino das estrelas** (2019).

Texto 3 Notícia sobre projeto de combate ao *bullying*

Estudantes de Santa Cecília são premiados com projeto de combate ao *bullying*

Com projeto de combate ao bullying *e à violência escolar, os alunos conquistaram o 3º lugar na VIII Feira Brasileira de Iniciação Científica*

Estudantes da 1ª série do ensino médio da EEB Irmã Irene, de Santa Cecília, conquistaram o 3º lugar na VIII Feira Brasileira de Iniciação Científica (Febic) com projeto de combate ao *bullying*. A Feira aconteceu entre os dias 2 e 5 de outubro, no Parque Municipal de Eventos de Pomerode.

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

Os alunos, integrantes do **Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (Nepre)** e orientados pelo professor Elizeu Domingos Tomasi, apresentaram o projeto "Combate e Enfrentamento ao *Bullying* e à Violência Escolar através da Equipe de Ajuda".

O objetivo do projeto é compreender o *bullying* e a violência escolar como fenômenos sociais na busca por ações eficazes para combatê-los, tornando o espaço e tempo escolar mais acolhedor e seguro.

"O projeto da Equipe de Ajuda é uma aposta no protagonismo dos estudantes e no fato de que estes precisam ser envolvidos no combate ao *bullying* e partimos da premissa de que os estudantes precisam ser formados para a cultura de paz na escola, por isso considero muito importante para a escola e tenho a esperança de que a Equipe de Ajuda trará muitos benefícios para a EEB Irmã Irene", conta o orientador do projeto, professor Elizeu Domingos Tomasi.

Para o desenvolvimento do projeto, os estudantes realizaram um amplo levantamento bibliográfico sobre *bullying* e propuseram [a] criação de uma equipe de ajuda – com representantes de todas as turmas, que deveriam estar atentos a casos de *bullying* na escola e ajudar as vítimas sobre como e com quem buscar ajuda.

Além disso, o projeto também prevê a realização de campanhas contra o *bullying*. Os membros passaram por formação junto ao Nepre para melhor acolher os estudantes. Os alunos criaram ainda um canal de denúncia de *bullying* via formulário direto com o Nepre escolar.

[...]

GABIATTI, Paula. Estudantes de Santa Cecília são premiados com projeto de combate ao *bullying*. **EducaSC**, 10 out. 2023. Disponível em: https://educasc.com.br/formacao/estudantes-de-santa-cecilia-sao-premiados-com-projeto-de-combate-ao-bullying/. Acesso em: 1º maio 2024.

Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (Nepre): núcleo responsável pela implantação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; atua nas escolas públicas de Santa Catarina sob a coordenação da secretaria de educação desse estado.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Violência escolar**

Questões para discussão com a turma

1. Que relação o relatório do grupo de trabalho do Ministério da Justiça (**texto 2**) estabelece entre o *bullying* e os ataques violentos ocorridos em ambientes escolares?

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.

3. Segundo o professor Elizeu Domingos Tomasi, o projeto da Equipe de Ajuda é "uma aposta no protagonismo dos estudantes". Explique como os estudantes exerceram o protagonismo nesse projeto.

4. Agora, pense na situação específica de sua escola.

a. O *bullying* e a violência são um problema significativo em seu ambiente escolar? Explique.

b. Há algum projeto de prevenção e combate ao *bullying* e à violência em sua escola? Se sim, você o considera eficaz? Justifique seu ponto de vista.

5. Em sua opinião, o que seria necessário para construir um ambiente escolar ideal, em que todos se sintam acolhidos e incluídos, podendo aprender juntos, com respeito e valorização das diferenças?

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.

CONEXÕES Modelagem matemática e a dinâmica dos discursos nas redes sociais

Proposta de trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias.

Desde o capítulo anterior, você e seus colegas têm refletido sobre fenômenos característicos do ambiente informacional contemporâneo, como o efeito bolha, a pós-verdade e, agora, o discurso de ódio. Por meio de métodos científicos, pesquisadores vêm analisando como esses fenômenos se formam e se disseminam.

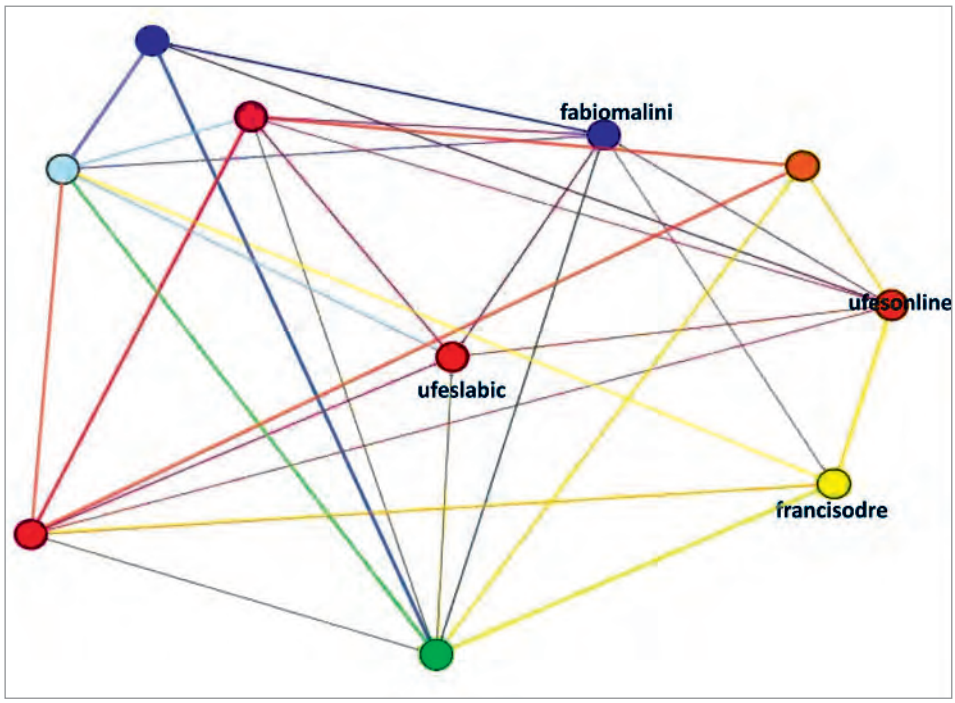
Pense, por exemplo, na afirmação do professor Odilon Caldeira Neto, ouvido na reportagem "Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições", de que a internet permite que "radicais se mobilizem de maneira autônoma", sem a necessidade de uma "instância organizativa", como um partido ou instituição formal. De que modo esses radicais, aparentemente isolados, conseguem dar visibilidade a determinados discursos, fazendo com que ganhem corpo e conquistem a adesão de muito mais pessoas?

modelos matemáticos: modelos em que é usada a linguagem matemática para representar certa situação-problema, de modo que se torne mais fácil compreendê-la ou encontrar soluções para ela.

Para estudar essa dinâmica, os pesquisadores vêm utilizando **grafos** – **modelos matemáticos** que representam a relação entre pontos de uma rede, denominados **nós**.

Veja um exemplo de grafo dado por Fábio Malini, professor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e especialista em coleta, processamento e visualização de *big data* (grandes volumes de dados). Nesse exemplo de grafo, os nós são perfis em redes sociais. Outro elemento importante dos grafos são as **arestas**, que, nesse caso, representam as relações estabelecidas entre os perfis: se eles compartilham ou comentam as publicações um do outro. No grafo, as arestas são as linhas que ligam os nós.

© FABIO MALINI



MALINI, Fábio. Introdução à teoria dos grafos e visualização de redes sociais. [*Slides*]. **Labic**, 2014. Disponível em: www.labic.net/publicacao/introducao-a-teoria-dos-grafos-e-visualizacao-de-redes-sociais-slides/. Acesso em: 12 abr. 2024.

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

Ao analisar esses nós e arestas em uma grande quantidade de dados das redes sociais, usando *softwares* especiais, os pesquisadores conseguem determinar ***clusters***, que são um conjunto de nós fortemente conectados, com muitas relações entre si. Observe na imagem um exemplo de *clusters*.

ASTIBUAG/SHUTTERSTOCK

Representação abstrata da complexidade de dados de *clusters* afins.

Agora, reúna-se com um ou dois colegas e discutam estas questões. Ver respostas e comentários no **Suplemento para o Professor – Orientações didáticas**.

1. Se *clusters* são conjuntos de nós com fortes relações entre si, o que eles representam nas redes sociais em relação a opiniões sobre questões políticas ou sociais, por exemplo?
2. Imaginem que pesquisadores de redes sociais estejam analisando os discursos ligados a certa questão política. Se há apenas dois *clusters* no grafo, o que isso provavelmente indica? Por quê?
3. Vocês conhecem outras áreas em que são aplicados modelos matemáticos para fazer análises? Compartilhem o que sabem com os outros grupos.

#Para curtir

Uso de grafos no estudo sobre misoginia *on-line*

O Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (NetLab/UFRJ) é um dos centros de pesquisa que usam grafos para mapear formações de discursos – inclusive discursos de ódio – na internet brasileira. Entre 1º de janeiro e 9 de fevereiro de 2024, um grupo de pesquisadores do NetLab mapeou anúncios publicitários misóginos que circulavam nas redes e buscou identificar quem os impulsionava e divulgava.

Acompanhe como os pesquisadores descrevem a "manosfera" ou "machosfera" – uma rede de perfis que divulgam mensagens misóginas.

> A manosfera é uma rede informal no ciberespaço de *blogs*, *sites* e fóruns que se concentram em questões relativas aos homens e à masculinidade [...]. [...] Trata-se de homens com objetivo de reafirmar ou redefinir uma visão **retrógrada** da masculinidade que está em conflito com os ideais feministas e com a mudança de papéis das mulheres. [...]
>
> [...] Os vários *sites* da manosfera não devem ser entendidos como unidades ou grupos distintos, mas sim como nós interconectados em uma rede mediada de discursos e práticas misóginas, com orientações e sistemas de crenças compartilhados [...].

SANTINE, R. Marie *et al*. **Golpes, fraudes e desinformação na publicidade digital abusiva contra mulheres**. Rio de Janeiro: NetLab, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2024. p. 4. Disponível em: https://netlab.eco.ufrj.br/post/golpes-fraudes-e-desinformac-a-o-na-publicidade-digital-abusiva-contra-mulheres. Acesso em: 1º maio 2024.

retrógrada: conservadora, reacionária; que é contrária ao progresso.

NETLAB UFRJ/MINISTÉRIO DAS MULHERES

Capa do relatório **Golpes, fraudes e desinformação na publicidade digital abusiva contra mulheres**, de 2024.

Acesse o relatório completo no *link* indicado na fonte do texto e saiba mais sobre a pesquisa.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP27, EM13LP33

SAÚDE

CIDADANIA E CIVISMO

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: Da reflexão à ação – prevenção e combate ao *bullying*

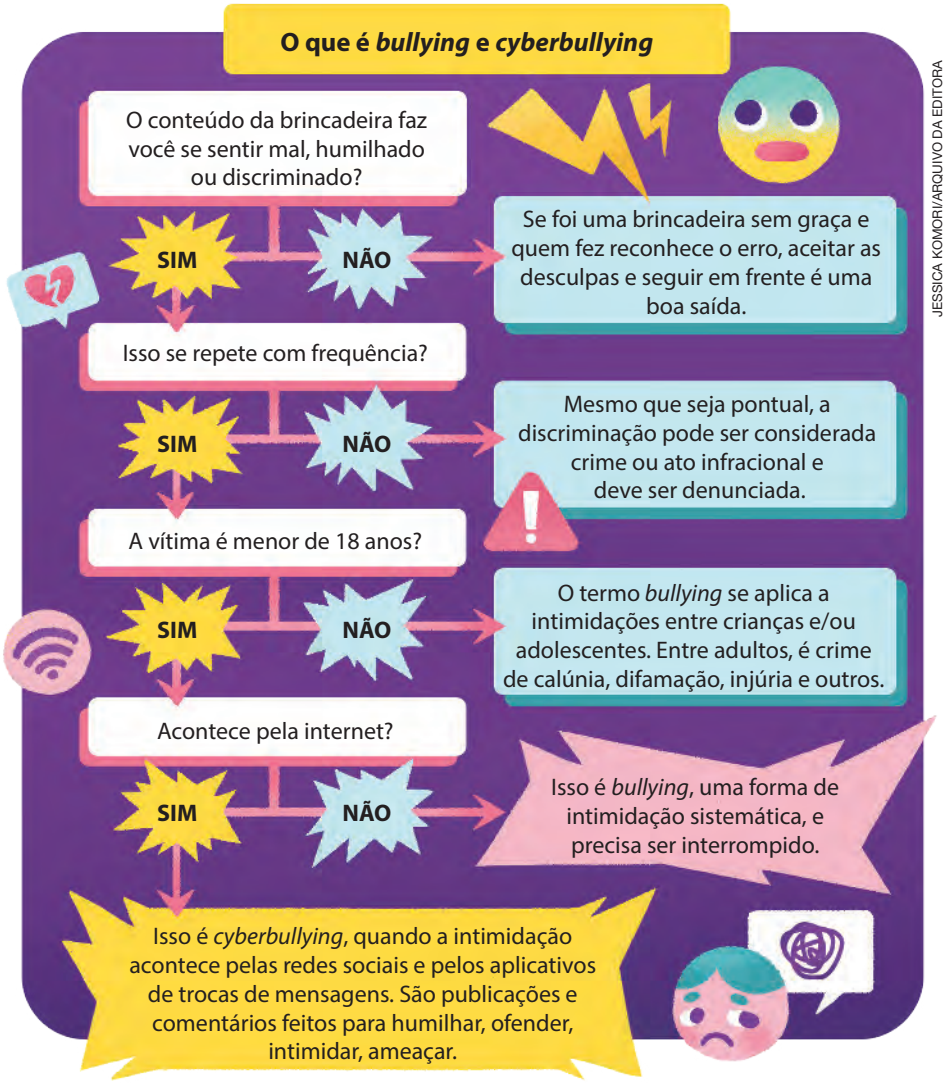
Nas seções anteriores, tratamos de temas como a intolerância, o discurso de ódio, o *bullying* e a violência no ambiente escolar. Você e seus colegas foram convidados a refletir sobre a existência de *bullying* em sua escola e sobre formas de criar um ambiente inclusivo, para que todos possam aprender juntos.

Nesta seção, vocês vão se aprofundar nessa reflexão, realizar entrevistas sobre o tema com integrantes da comunidade escolar e, por fim, criar ações de prevenção e combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* que, na opinião de vocês, possam ser efetivas em sua realidade. **#cidadania**

Participe da divisão da turma em seis grupos e siga as instruções.

O que é *bullying* e *cyberbullying*, afinal?

Com seus colegas de grupo, leia o infográfico a seguir.



JESSICA KOMORI/ARQUIVO DA EDITORA

Elaborado com base em: INFOGRÁFICO *Bullying*: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima. **SaferNet**, 2019. Disponível em: https://new.safernet.org.br/content/infografico-bullying. Acesso em: 28 jul. 2024.

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

Agora, discuta as questões a seguir com seus colegas de grupo.

1. Com base nas informações do infográfico, destaquem três critérios que podem ser utilizados para identificar se determinada ação é *bullying*. Acrescentem um quarto critério para definir se a ação é *cyberbullying*.

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

2. Releiam este trecho do infográfico: "Mesmo que seja pontual, a discriminação pode ser considerada crime ou ato infracional e deve ser denunciada". Que sentido vocês atribuem a essa afirmação? Ilustrem sua resposta com um exemplo que poderia ocorrer no ambiente escolar. (Se necessário, releiam o boxe **Crimes no ambiente virtual**, na página 111.)

3. As definições de *bullying* e *cyberbullying* apresentadas no infográfico coincidem com o que vocês já sabiam sobre esses temas? Alguma outra informação representa uma novidade para vocês? Expliquem.

Entrevistas com integrantes da comunidade escolar

O próximo passo é investigar, por meio de entrevistas, as percepções e os conhecimentos de integrantes da comunidade escolar a respeito do *bullying* e do *cyberbullying*. Afinal, a prevenção e o combate a esses problemas devem envolver todas as pessoas que se relacionam com a escola. Confiram as instruções para realizar as entrevistas.

1. Cada grupo deve escolher uma das categorias de pessoas a seguir.

Categorias

1. Familiares
2. Professores
3. Estudantes
4. Diretor ou coordenador pedagógico (ou profissionais com cargos similares)
5. Psicólogo escolar
6. Outros funcionários da escola (merendeiros, equipe de limpeza etc.)

2. Cada grupo deve entrevistar no mínimo uma pessoa pertencente à categoria que lhe foi atribuída. Caso não haja um indivíduo pertencente a essa categoria na escola – por exemplo, um psicólogo escolar –, pensem em alternativas, como contatar outras escolas da região ou acionar familiares e amigos que exerçam essa profissão.

3. Considerem o perfil da pessoa que o grupo vai entrevistar para elaborar um roteiro de perguntas que possam levá-la a revelar suas percepções, seus conhecimentos e suas experiências sobre *bullying* e *cyberbullying*. Além disso, incluam uma pergunta sobre como o entrevistado considera que, individualmente, pode contribuir para prevenir e combater esses problemas.

4. Como exemplo, examinem a seguir uma sugestão de roteiro para entrevistar uma avó ou um avô (ou outro familiar mais velho).

Os grupos aos quais couber entrevistar familiares, professores e estudantes devem buscar conversar com mais de uma pessoa dentro dessas categorias, preferencialmente com diferentes perfis. Por exemplo, no caso de familiares, seria interessante falar com pessoas de gerações diferentes, como pais e avós. No caso de estudantes, seria interessante conversar com colegas de faixas etárias diversificadas.

Sugestão de roteiro de entrevista

A. O senhor ou a senhora conhece os termos *bullying* e *cyberbullying*? Caso conheça, que significado atribui a esses termos?

B. Durante seu tempo de escola, o senhor foi intimidado ou humilhado ou a senhora foi intimidada ou humilhada sistematicamente por alguém ou por um grupo de pessoas? Caso isso não tenha ocorrido, chegou a praticar ações desse tipo ou testemunhou situações em que um colega ou uma colega as sofria?

C. Como as coisas aconteceram? Quem estava envolvido?

D. Na época, o que os adultos (pais, professores) falavam sobre isso? Como lidavam com o problema?

E. Quais consequências o senhor ou a senhora acha que o *bullying* ou o *cyberbullying* podem causar?

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

F. Como o senhor ou a senhora acha que pode contribuir, como avô ou avó, para lidar com esses problemas caso eles ocorram na escola onde seu neto ou sua neta estuda? Pense não somente nos casos em que ele ou ela sejam alvo desses ataques, mas também nos casos em que sejam os agentes do ataque ou apenas espectadores.

5. Combinem um prazo para que os grupos façam as entrevistas, as quais devem ser gravadas e transcritas. É preciso pedir autorização do entrevistado para fazer a gravação. Para a transcrição, usem um aplicativo de transcrição ou uma ferramenta de inteligência artificial.

6. Posteriormente, o grupo deve examinar a transcrição e discutir: Quais são, em resumo, as percepções, os conhecimentos e as experiências dessa pessoa com o *bullying* e o *cyberbullying*? De que modo a perspectiva dessa pessoa pode contribuir para compreendermos melhor o problema e desenharmos uma ação de combate e prevenção?

7. Anotem suas conclusões para discuti-las posteriormente com os demais colegas.

Planejamento e execução da ação

Agora você vai discutir suas investigações e planejar uma ação conjunta.

1. Um representante de cada grupo deve reportar as conclusões a que chegaram com suas entrevistas (respostas à questão **7** do tópico anterior).

2. Juntos, todos os colegas devem refletir:

a. A comunidade escolar parece estar informada sobre o que é *bullying* e *cyberbullying*?

b. Os integrantes da comunidade têm consciência da gravidade dessas ações e de suas consequências negativas, inclusive para o próprio ambiente escolar?

c. Ao falar sobre o que podem fazer, individualmente, para prevenir e combater o problema, os entrevistados deram boas ideias? Quais foram elas?

3. Com base nessa reflexão, vocês devem pensar em uma ação que seja especialmente desenhada para sua comunidade escolar. Confiram algumas sugestões no quadro a seguir.

Sugestões de ações

Conclusões gerais da investigação da turma	Possíveis ações de prevenção e combate a serem adotadas
Muitos integrantes da comunidade escolar não sabem exatamente o que é *bullying* e *cyberbullying*.	A turma pode planejar uma campanha de conscientização com cartazes ou postagens em redes sociais e aplicativos de mensagens. Nessas peças, vocês podem esclarecer os conceitos de *bullying* e *cyberbullying*.
Muitos integrantes da comunidade escolar sabem o que é *bullying* e *cyberbullying*, mas não têm consciência de sua gravidade.	Uma forma de sensibilizar o público é compartilhar depoimentos de pessoas que sofreram o *bullying*. Os depoimentos podem ser extraídos das próprias entrevistas (nesse caso, vocês devem manter os depoentes anônimos e, além disso, pedir autorização expressa deles para a divulgação) ou obtidos de reportagens sobre o tema.
Muitos integrantes da comunidade escolar têm consciência da gravidade do *bullying* e do *cyberbullying*, mas não sabem como lidar com o problema.	Nesse caso, vocês podem escrever uma carta à diretoria solicitando que sejam organizadas palestras ou oficinas com especialistas. Também podem propor a replicação de ações já realizadas em outras escolas – por exemplo, como a que foi feita na escola de Santa Catarina sobre a qual vocês leram na seção **Leitura e reflexão I**.

4. Após escolherem a ação, solicitem ao professor de Língua Portuguesa auxílio para seu planejamento e execução.

5. Combinem um cronograma para a realização das tarefas. No planejamento, incluam um instrumento para avaliar o sucesso da iniciativa.

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

Gramática e expressividade: Coesão textual I

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP38

Imagine que a reportagem "Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições" tivesse sido escrita em um único bloco de texto, sem divisões de parágrafo. Seria bem mais difícil lê-la e compreendê-la, não é?

Exceto no caso de textos literários que pretendem obter efeitos de sentido específicos, a maioria dos textos em prosa é organizada em **parágrafos**. Essas subpartes graficamente destacadas do conjunto ajudam o leitor a recuperar a **hierarquia de informações** do texto, ou seja, a compreender como o enunciador organizou as informações nele.

Para que um texto fique claro e **coerente** – forme uma unidade de sentido e atinja sua intenção comunicativa –, ter suas informações adequadamente organizadas em parágrafos é um passo importante, mas apenas isso não é suficiente. Ele ainda precisa de mecanismos que indiquem o encadeamento lógico entre essas informações.

Para começar o estudo de tais mecanismos, releia trechos da reportagem "Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições" e responda às perguntas.

> O crescimento de denúncias por discurso de ódio na internet acende um alerta para o cenário de intolerância política na era digital. Crimes de discriminação no ambiente virtual tiveram alta de 67% em 2022 em relação ao ano anterior, sendo que a ocorrência com maior aumento foi de xenofobia, com explosão de 874%. [...]
>
> Segundo dados da plataforma, discursos contendo misoginia, LGBTfobia, racismo e xenofobia tiveram crescimento expressivo em todos os três últimos anos eleitorais. Na média, as denúncias por intolerância na internet (incluindo, além dos crimes já citados, intolerância religiosa e neonazismo) cresceram 195% em 2018, em relação ao ano anterior, e 104% em 2020, fechando com a alta de 67% no ano passado. Enquanto isso, os anos não eleitorais (2019 e 2021) registraram queda das denúncias.
>
> MEDEIROS, Davi. Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições. **O Estado de S. Paulo**, 20 mar. 2023, ano 144, n. 47.270. p. A8.

1. Imagine que as duas primeiras frases do texto tivessem sido redigidas assim: O crescimento de denúncias por discurso de ódio na internet acende um alerta para o cenário de intolerância política na era digital. O crescimento de denúncias por discurso de ódio na internet foi de 67% em 2022 em relação ao ano anterior.

a. O estilo da linguagem estaria adequado ao contexto? Por quê?

b. Explique que função o segmento "Crimes de discriminação no ambiente virtual tiveram alta" cumpre na construção do parágrafo.

2. Releia a última frase do segundo parágrafo: "Enquanto isso, os anos não eleitorais (2019 e 2021) registraram queda das denúncias".

a. Que ideia é retomada pelo pronome *isso*?

b. A conjunção *enquanto* não retoma uma ideia anterior, mas, sim, articula essa ideia a outra que vem em seguida. Indique quais ideias são articuladas e que relação se estabelece entre elas.

Ao analisar a relação entre algumas das partes que formam esses parágrafos, você notou que certas palavras e expressões retomam ideias anteriores, enquanto outras articulam ideias. Os recursos linguísticos que permitem essas duas funções – retomar e articular ideias – são responsáveis pela chamada **coesão textual**.

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.

Coesão textual

É a propriedade que um texto tem de indicar ao seu interlocutor (leitor ou ouvinte) qual é o assunto tratado, retomar esse assunto ao longo do texto, mantendo-o saliente na memória do interlocutor, e acrescentar novas informações sobre tal assunto, articulando-as às informações já dadas. A coesão é, portanto, a propriedade de um texto que garante sua **manutenção temática** (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, sua **progressão temática** (o leitor ou ouvinte identifica que estão sendo acrescentadas novas informações a cada frase, a cada parágrafo).

A coesão é garantida, nos textos orais e escritos, por um conjunto de mecanismos linguísticos chamados **recursos coesivos**.

Coesão referencial

Alguns recursos coesivos são usados para construir referentes (os conceitos ou seres dos quais se fala) e retomá-los ao longo do texto. São, portanto, recursos de **coesão referencial** ou de **referenciação**. Nos parágrafos analisados, você notou, por exemplo, que o segmento *crimes de discriminação no ambiente virtual* retomava um referente da frase anterior.

Articuladores textuais

Outro grupo de recursos coesivos é empregado para articular as informações no texto. Em sua análise, você percebeu que a conjunção *enquanto* cumpria esse papel, articulando ideias do texto e estabelecendo entre elas uma relação de contraste.

Palavras e expressões que desempenham tal função são chamadas de **articuladores textuais** – uma categoria ampla à qual pertencem os operadores argumentativos, que você já vem estudando ao longo desta coleção.

A coesão é um atributo relevante na organização de textos escritos e orais. Nesta coleção, sempre que você estiver envolvido na produção de um gênero oral, vamos indicar pontualmente os recursos coesivos da oralidade adequados à situação em foco.

Contudo, nesta seção **Gramática e expressividade** e na próxima (do Capítulo 6), vamos nos concentrar na coesão dos textos escritos, principalmente dos expositivos e argumentativos. Nesta seção, vamos focalizar os recursos coesivos responsáveis pela referenciação e, na do Capítulo 6, os articuladores textuais.

Principais recursos coesivos referenciais

Nos textos escritos, os principais recursos que garantem a manutenção temática, ou seja, que vão recuperando os referentes ao longo do texto, mantendo-os "visíveis" para o leitor, são a reiteração de itens lexicais (repetição de palavras), os pronomes, os advérbios, os sinônimos, os hiperônimos, a elipse e as formas nominais.

Reiteração de itens lexicais (repetição de palavras)

O recurso coesivo de referenciação mais básico é a **reiteração de itens lexicais**, isto é, a repetição de palavras e expressões. Nos dois parágrafos reproduzidos no início desta seção, após ter construído o referente principal – "denúncias por discurso de ódio na internet" –, o repórter retomou esse referente duas vezes pela repetição da palavra *denúncias*: "as *denúncias* [...] cresceram 195% [...]. Enquanto isso, os anos não eleitorais (2019 e 2021) registraram queda das *denúncias*".

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

Na escrita formal, a repetição é um recurso coesivo relevante e só deve ser evitada quando excessiva. Nesse caso, o redator pode optar por substituir as palavras usadas inicialmente por outros elementos, como veremos a seguir.

Substituição por pronomes e advérbios

Uma das possibilidades de retomar o referente sem repetir palavras é substituí-lo por **pronomes** e **advérbios**. Acompanhe alguns exemplos na reportagem a seguir, que fala sobre outro fenômeno das redes sociais – o *oversharenting*.

Os riscos da exposição em excesso de bebês nas redes sociais

Desde tempos remotos, as pessoas buscam maneiras de deixar sua memória eternizada, seja na forma de escritos, seja na de imagens que ajudam a recontar sua história. Nesse campo, a fotografia representou um salto extraordinário, caindo no gosto de círculos a princípio mais abastados, que passaram a cultivar o hábito de montar álbuns com retratos de família em meados do século XIX. [...] Ninguém diria que o hábito [...] extrapolaria o ambiente de parentes e amigos para aportar na escala planetária das redes sociais, terreno fértil para um mundo de exageros. Agora, pais compartilham **ali** o passo a passo dos filhos em contas que levam até o nome do neném e, repletas de frases em tom infantil, brincam de reproduzir o que estariam pensando – **isso** quando uma parcela d**eles** apenas mama, chora e dorme.

Expor sob os holofotes virtuais as peripécias da prole passa a ser um problema quando a prática se torna excessiva, resvalando em um fenômeno que ganhou inclusive nome em inglês: *oversharenting* (algo como abusar do compartilhamento de informações sobre a criação dos filhos). Manter uma conta como se fosse **ele**, o pequeno ser em formação, o dono do perfil é a face extrema desse padrão de comportamento, que se torna cada vez mais visível no universo sem freios das redes. [...]

O **advérbio** *ali* retoma o referente *as redes sociais*.

O **pronome** *isso* retoma o referente formado por toda a parte inicial da frase ("pais compartilham [...] estariam pensando").

O **pronome** *eles* retoma o referente *os filhos*.

O **pronome** *ele* remete ao referente *o pequeno ser em formação*, que ainda será expresso no texto.

ISAYILDIZ/GETTY IMAGES

SEM LIMITES – Recém-nascido em tempo real: eles choram, mamam, dormem e ainda são protagonistas nas redes.

FREITAS, Paula. Os riscos da exposição em excesso de bebês nas redes sociais. **Veja**, 5 ago. 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/comportamento/os-riscos-da-exposicao-em-excesso-de-bebes-nas-redes-sociais. Acesso em: 1º maio 2024.

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

Anáfora e catáfora

Na maioria dos exemplos que você examinou até aqui, os recursos coesivos retomam um referente introduzido anteriormente no texto. Quando isso ocorre, dizemos que eles realizam uma **anáfora** – termo derivado da palavra grega *anaphorá*, que significa "repetição". Se o enunciador diz, por exemplo, que "o hábito de mostrar fotografias de bebês migrou para as redes sociais e, agora, os pais compartilham *ali* cada minúcia do cotidiano dos filhos", ele repete, por meio do advérbio *ali*, um referente introduzido antes (*redes sociais*).

Os recursos coesivos também podem operar uma **catáfora** (do grego *kataphorá*, "ato de lançar para a frente") quando antecipam algo que ainda será dito. É o que ocorre na última frase do texto sobre *oversharenting* – nesse caso, o pronome *ele* antecipa um referente que ainda será introduzido no texto, *o pequeno ser em formação*.

Substituição por sinônimos e hiperônimos

Além de pronomes e advérbios, para evitar a repetição podem ser empregados termos de significado próximo ao dos que se quer retomar. Releia estes dois trechos da reportagem sobre discursos de ódio para compreender melhor esses mecanismos.

A expressão *queda abrupta* é retomada por uma expressão **sinônima**, *drástica redução*.

[...] Em 2022, contudo, houve uma **queda abrupta** de mais de 80% desse tipo de ocorrência.

Segundo Thiago Tavares, a **drástica redução** indica que parte das células neonazistas migraram da internet aberta, onde podiam ser identificadas rapidamente, para a *deep web*, território de difícil fiscalização.

A expressão *Ministério dos Direitos Humanos* é retomada por *pasta*, uma palavra de sentido genérico (**hiperônimo**).

[...]

A preocupação com o avanço da intolerância no Brasil motivou o **Ministério dos Direitos Humanos** a se inspirar na experiência de outros países no combate ao extremismo. A **pasta** deve consultar medidas adotadas na **Alemanha e Finlândia**, inicialmente, e avalia importar ideias para o País.

As palavras *Alemanha e Finlândia* são retomadas por *outros países*, palavras de sentido genérico (**hiperônimo**).

[...] "É necessário que conteúdos a respeito da diversidade e contra o discurso de ódio façam parte do processo pedagógico e educacional [...]", afirma. É nesse contexto que o grupo pretende consultar a experiência de **outros países**.

MEDEIROS, Davi. Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições. **O Estado de S. Paulo**, 20 mar. 2023, ano 144, n. 47.270. p. A8.

Note que a expressão *drástica redução* retoma *queda abrupta*, empregada na frase anterior. Nesse caso, dizemos que ocorreu uma substituição do referente por um **sinônimo**, pois essas expressões têm sentido muito próximo.

Já nas outras duas substituições, a lógica é um pouco diferente. O substantivo *pasta* é um nome genérico que pode ser empregado não somente para o *Ministério dos Direitos Humanos*, mas para qualquer ministério. Da mesma forma, *outros países* é um termo genérico para diferentes nações, não somente para *Alemanha e Finlândia*. Os termos *pasta* e *outros países* têm, portanto, um sentido mais genérico do que o dos referentes que retomam. Quando uma palavra tem sentido mais genérico que outra, é considerada seu **hiperônimo**; já a palavra de sentido mais específico é seu **hipônimo**. Nos exemplos vistos, temos, portanto, hiperônimos funcionando como recursos coesivos e retomando referentes que são seus hipônimos.

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

Elipse

A **elipse** é um mecanismo de coesão referencial que consiste na supressão de um ou mais termos, os quais podem ser recuperados pelo contexto.

Acompanhe este exemplo, extraído de uma reportagem sobre desigualdades entre as escolas brasileiras.

Sem biblioteca nem psicólogo: a vida nas escolas brasileiras

Os dados recém-divulgados do Censo Escolar formam um retrato detalhado da educação básica no Brasil. Permitem saber o gênero dos professores, assim como o número de colégios no Sergipe que oferecem *tablets* aos alunos. Apontam também problemas estruturais ainda não superados. A falta de bibliotecas é um deles: em 2023, só 39% da rede municipal – que concentra a maior parte dos alunos – tinha um cômodo destinado à leitura. Psicólogos só estão presentes em 12% das escolas públicas. [...]

GORZIZA, Amanda; TAVARES, Pedro; BUONO, Renata. Sem biblioteca nem psicólogo: a vida nas escolas brasileiras. **Piauí**, 4 abr. 2024. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/biblioteca-psicologo-censo-escolar-inep/. Acesso em: 1º maio 2024.

Note que o principal referente deste parágrafo – *os dados recém-divulgados do Censo Escolar* – é introduzido na primeira frase e, apesar de não ser repetido, fica subentendido no início da segunda e da terceira frases. Assim, embora o referente não reapareça no texto, ele é reativado na mente do leitor.

Os dados recém-divulgados do Censo Escolar formam um retrato detalhado da educação básica no Brasil.

[*Os dados do Censo Escolar*] Permitem saber o gênero dos professores [...].

[*Os dados do Censo Escolar*] Apontam também problemas estruturais [...].

Formas nominais

Outro importante recurso de coesão referencial são as **formas nominais**, assim chamadas porque se organizam em torno de um nome, isto é, um substantivo, o qual pode estar acompanhado de pronomes, numerais, artigos e adjetivos.

Para entender melhor o emprego e a relevância das formas nominais na coesão textual, responda às perguntas a seguir.

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

1. Leia trechos de uma reportagem sobre uma pesquisa que analisou boatos *on-line* comuns em época de eleição.

10 fatores que fazem boatos sem fundamento sobre eleições viralizarem

Boatos e desinformação que colocam à prova a confiabilidade do sistema eleitoral não são um fenômeno novo, mas têm causado cada vez mais preocupação entre estudiosos [...].

Um relatório produzido pela chamada Election Integrity Partnership (Parceria de Integridade Eleitoral, em tradução livre), uma coalizão não partidária liderada pelo Observatório da Internet da Universidade de Stanford Internet e pelo Centro para o Público Informado da Universidade de Washington, identificou os fatores mais determinantes para que **esse tipo de boato** viralize no ambiente *on-line*.

[...]

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

5 – A força da "evidência"

[...] [Um dos fatores citados] pelos pesquisadores é a presença de algum tipo de "evidência" que torna a alegação mais tangível – por exemplo, um vídeo de câmeras de segurança, uma imagem de uma urna com defeito, *prints* de resultados eleitorais incorretos ou experiências pessoais de eleitores.

O relatório alerta, porém, que **essas supostas evidências** podem ser fabricadas, deliberadamente tiradas do contexto ou mal interpretadas.

BRAUN, Julia. 10 fatores que fazem boatos sem fundamento sobre eleições viralizarem. **BBC Brasil**, 28 out. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63421906. Acesso em: 1º maio 2024.

a. A expressão *esse tipo de boato* é uma forma nominal, pois se organiza em torno de um substantivo (*tipo*). Que referente ela retoma?

b. A outra expressão destacada – *essas supostas evidências* – também é uma forma nominal. Que referente ela retoma?

2. Ao retomar o referente por meio de uma forma nominal, o enunciador tem diferentes opções para compor essa forma. No caso da expressão analisada no item **b** da questão anterior, a repórter poderia, por exemplo, ter escrito apenas *essas evidências*.

a. Ao optar por incluir na forma nominal o adjetivo *supostas*, que juízo de valor sobre as evidências a repórter sinaliza?

b. Que sinal de pontuação usado nesse trecho reforça o juízo de valor sobre as evidências?

Como você observou, as formas nominais têm um importante papel na retomada de referentes ao longo do texto. Elas são especialmente úteis para estabelecer **coesão entre os parágrafos**, pois são capazes de retomar informações de grandes segmentos do texto.

Confira estes exemplos do artigo de opinião "Quem zela pela integridade da informação?", lido no capítulo anterior.

A forma nominal *Os números* retoma todo o conteúdo do parágrafo anterior.

[...] Em 2023, a cada minuto, cerca de 41,6 milhões de mensagens foram enviadas pelo WhatsApp, 4 milhões de *posts* foram curtidos no Facebook, 6,3 milhões de buscas foram feitas no Google e 360 mil postagens surgiram no X (antigo Twitter), entre tantas outras atividades que vêm agigantando o ambiente informacional em que estamos mergulhados.

Os números fazem parte de um famoso infográfico produzido anualmente [...]. Mais do que escancarem a superabundância de conteúdos [...], tais indicadores são um alerta sobre a necessidade de avaliar criteriosamente tantas informações e estabelecer filtros de confiabilidade.

A forma nominal *esse trabalho* também retoma um referente do parágrafo anterior *"avaliar criteriosamente [...] confiabilidade"*.

Profissionalmente, agências de checagem de informações fazem **esse trabalho**. [...]

MACHADO, Daniela. Quem zela pela integridade da informação? **EducaMídia**, 28 mar. 2024. Disponível em: https://educamidia.org.br/quem-zela-pela-integridade-da-informacao. Acesso em: 20 abr. 2024.

Por fim, conforme você percebeu ao analisar o emprego da expressão *essas supostas evidências* na reportagem sobre boatos em época eleitoral, as formas nominais também podem atuar como **modalizadoras**, revelando juízos de valor sobre os referentes e contribuindo para a **argumentação** do texto.

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

Manutenção temática por associação de ideias

Os recursos coesivos estudados até agora reativam referentes repetindo palavras ou substituindo-as por pronomes, advérbios etc. Existe, porém, uma estratégia para reativar um referente sem retomá-lo nem repeti-lo: é o emprego de palavras que remetem a ele indiretamente.

Acompanhe um exemplo extraído da reportagem sobre discursos de ódio.

> O pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Odilon Caldeira Neto, referência em estudos sobre **extremismo** no Brasil, afirma que a internet permitiu que **radicais** se mobilizem de maneira autônoma.
>
> [...]
>
> Segundo o relatório da SaferNet, as denúncias relacionadas ao **neonazismo** cresceram 260% em 2018 e 740% em 2020, ambos anos eleitorais. [...]
>
> MEDEIROS, Davi. Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições. **O Estado de S. Paulo**, 20 mar. 2023, ano 144, n. 47.270. p. A8.

A palavra *neonazismo* não retoma diretamente *extremismo* nem *radicais*. Contudo, como o neonazismo é um movimento extremista e radical, o leitor consegue, por meio dessa associação de ideias, reconhecer a manutenção temática entre os parágrafos.

Essa estratégia que, por simplificação didática, estamos chamando aqui de *manutenção temática por associação de ideias*, na Linguística Textual recebe o nome de **anáfora indireta**. Segundo Marcuschi (2001), a anáfora indireta geralmente "é constituída por expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto". O autor dá, entre outros, o seguinte exemplo de anáfora indireta: "Ontem fomos a um *restaurante*. O *garçom* foi muito deselegante e arrogante". Como explica Marcuschi (2001), a expressão "*o garçom* ativa um referente novo e, ao *ancorar* num universo textual precedente, de certo modo também *reativa* 'um restaurante'".

Reescrita de textos com foco na coesão

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

1. No texto a seguir, cada parágrafo é composto de uma única e longa frase, o que prejudica a clareza.

a. Reescreva os parágrafos de forma que cada um passe a ter pelo menos duas frases.

b. Ao realizar a reescrita, você perceberá que não basta colocar pontos-finais; é necessário "costurar" uma ideia à outra por meio de recursos coesivos. Empregue, portanto, esses recursos e faça todas as adaptações necessárias para que o texto fique claro e fluente.

c. Além disso, elimine as repetições excessivas, deixando o texto mais elegante.

Discursos de ódio *on-line*: um ciclo que precisa ter fim

Os discursos de ódio nas redes sociais representam um grave problema contemporâneo que vem crescendo exponencialmente, exigindo uma resposta urgente por parte das autoridades e das próprias plataformas digitais, que têm a responsabilidade de combater esse fenômeno, que pode ter repercussões devastadoras para a convivência democrática e para a saúde mental de indivíduos e comunidades.

Uma das principais dificuldades enfrentadas no enfrentamento dos discursos de ódio nas redes sociais é a identificação e classificação precisa desses discursos, que muitas vezes se disfarçam sob a máscara da liberdade de expressão, tornando-se um desafio separar críticas legítimas de ataques baseados em intolerância, o que requer o desenvolvimento de algoritmos e políticas de moderação mais eficazes.

No entanto, é fundamental ressaltar que a responsabilidade de combater os discursos de ódio não recai apenas sobre as redes sociais e as autoridades, mas também sobre cada usuário das redes sociais, o qual precisa cultivar uma cultura digital de respeito, empatia e diálogo construtivo, que promova a conscientização sobre os impactos negativos desses discursos e incentive o comportamento ético e responsável *on-line*.

Exemplo elaborado para fins didáticos.

2. Retome o artigo de opinião que você escreveu na seção **Produção** do capítulo anterior. Verifique se os recursos de coesão referencial empregados são adequados e variados o suficiente. Faça os aprimoramentos que julgar necessários.

Organização das informações

Que tal organizar em um diagrama ou mapa mental as informações sobre coesão textual que recordou (ou aprendeu) nesta seção?

Sua síntese deve conter, no mínimo, as seguintes informações:

- O que é coesão textual?
- Quais são os dois principais grupos de recursos coesivos?
- Quais são os principais recursos coesivos de referenciação?
- Qual é a diferença entre anáfora e catáfora?
- Por que as formas nominais podem contribuir para construir a argumentação em um texto?

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

TRABALHO E JUVENTUDES

O *e-mail* profissional

ECONOMIA

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP01, EM13LP15

Nesta seção, você vai ampliar seus conhecimentos sobre *e-mails* profissionais e praticar a produção deles. Primeiro, leia uma explicação sobre esse gênero.

E-mail

É um gênero discursivo utilizado para correspondência pessoal e, principalmente, profissional, comercial, oficial, acadêmica etc. É produzido em um *site* ou aplicativo que oferece campos a serem preenchidos pelo remetente. Também permite a anexação de arquivos digitais.

Agora, leia uma reportagem sobre o uso adequado desse gênero no ambiente profissional.

Como ser educado ao enviar *e-mails* no trabalho e evitar constrangimentos

THE WASHINGTON POST – [...] "O *e-mail* ainda desempenha um papel extremamente importante (*no trabalho*)", disse Andrea Weckerle, professora de comunicações integradas de *marketing* da Universidade de Georgetown [...]. "É o padrão que as pessoas usarão como a primeira fonte de comunicação com os outros."

Então, como é o bom comportamento ao enviar *e-mails* e quando você está sendo irritante?

A maioria das situações depende da cultura do local de trabalho. Ainda assim, existem algumas regras básicas. Três especialistas em *e-mail* e negócios nos deram dicas de boa etiqueta de *e-mail* [...].

[...]

Facilite a leitura

Não faça com que o leitor se esforce para obter as informações em seu *e-mail*. O formato-padrão é começar com uma saudação (um "olá", "oi" ou "bom dia/tarde" mais o nome da pessoa) seguida de alguns parágrafos separados e um sinal, como "obrigado", depois uma vírgula seguida do seu nome. Você também pode usar marcadores ou subtítulos para facilitar a localização de informações específicas, disse [Kendra] Losee [coautora do livro *Digital Etiquette for Dummies* (Etiqueta digital para leigos, em tradução livre)]. É melhor seguir o formato de sua empresa. Apenas certifique-se de não ter um bloco enorme de texto, o que é difícil para os olhos, disse [Barbara] Pachter [proprietária da Pachter & Associates, uma empresa de treinamento em etiqueta comercial e comunicação].

[...]

Verifique seu tom

Seus *e-mails* devem ter um tom profissional e, em alguns casos, amigável. [...] Mas não seja muito casual ou sem filtro, pois os *e-mails* sempre podem ser encaminhados a outros destinatários.

[...]

As ferramentas digitais também podem ajudar com o tom. Os *bots* de inteligência artificial [...] permitem que você envie seu texto e pergunte em que tom ele foi escrito

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

(apenas tome cuidado para que o *e-mail* não inclua nenhuma informação privada), disse Losee. [...]

Use sua voz

A internet tem inúmeras ferramentas para ajudá-lo a escrever *e-mails* quando você não tem certeza de como responder. Você pode encontrar respostas padronizadas ou usar ferramentas de IA generativas para escrever o *e-mail* para você. Mas os especialistas dizem que não basta copiar e colar. As pessoas querem saber que estão se comunicando com um ser humano, especificamente você. Portanto, sinta-se à vontade para usar as ferramentas, depois volte e edite para incluir um pouco de sua personalidade, disse Losee.

Sempre revise

Reserve alguns segundos extras para reler seu *e-mail* antes de clicar em enviar. Isso evitará muita dor de cabeça quando você perceber que escreveu errado o nome do seu chefe na saudação. E se você usar qualquer tipo de preenchimento automático ou texto preditivo, é possível que a máquina tenha errado alguma coisa.

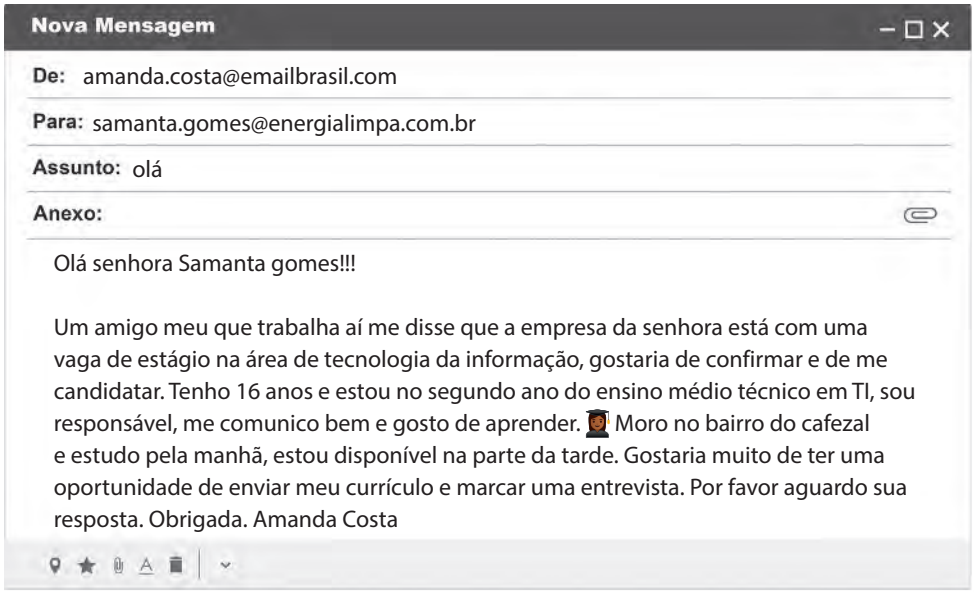
"Qualquer um de nós pode cometer um erro de vez em quando", disse Pachter. "Mas se você enviar erros constantemente ou se um único *e-mail* tiver vários erros, seu profissionalismo será questionado."

Não exagere nos *emojis*

Não exagere nos *emojis*, exclamações, citações, cores e fontes em seus *e-mails*.

ABRIL, Danielle. Como ser educado ao enviar *e-mails* no trabalho e evitar constrangimentos. **Microsoft Start**, 5 nov. 2023. Disponível em: https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/como-ser-educado-ao-enviar-e-mails-no-trabalho-e-evitar-constrangimentos/ar-AA1jqn7b?ocid=finance-verthp-feeds. Acesso em: 28 jul. 2024.

Considerando as informações da reportagem, junte-se a um colega e examinem o *e-mail* a seguir. Depois, respondam às questões.


Nova Mensagem

De: amanda.costa@emailbrasil.com

Para: samanta.gomes@energialimpa.com.br

Assunto: olá

Anexo:

Olá senhora Samanta gomes!!!

Um amigo meu que trabalha aí me disse que a empresa da senhora está com uma vaga de estágio na área de tecnologia da informação, gostaria de confirmar e de me candidatar. Tenho 16 anos e estou no segundo ano do ensino médio técnico em TI, sou responsável, me comunico bem e gosto de aprender. Moro no bairro do cafezal e estudo pela manhã, estou disponível na parte da tarde. Gostaria muito de ter uma oportunidade de enviar meu currículo e marcar uma entrevista. Por favor aguardo sua resposta. Obrigada. Amanda Costa

ZEMIKO/SHUTTERSTOCK

Exemplo elaborado para fins didáticos.

1. Releiam o tópico "Facilite a leitura" na reportagem. De que modo esse *e-mail* poderia ser melhorado a fim de atender às orientações desse tópico?

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. Considerem agora o tópico "Verifique seu tom". Na opinião de vocês, esse *e-mail* tem o tom adequado à situação comunicativa? Justifiquem sua resposta.

3. Pensem agora nas orientações dadas no tópico "Sempre revise". Com base nelas, que aspectos do *e-mail* poderiam ser melhorados?

4. Reescrevam o *e-mail* aplicando todos os aprimoramentos que discutiram nas questões anteriores. Usem os itens a seguir como roteiro para fazer as correções. Se não souberem responder a alguma das perguntas, combinem palavras-chave adequadas e pesquisem. Considerem as orientações do boxe "Algumas dicas para a seleção de informações", lido no capítulo anterior (página 106).
   a. Quais seriam as expressões de saudação e de despedida mais adequadas para um *e-mail* profissional, principalmente quando se trata do primeiro contato com o destinatário?
   b. Qual é a pontuação mais adequada na saudação (inclusive para separar o **vocativo**) e na despedida do *e-mail*?
   c. Considerando os conhecimentos sobre recursos coesivos que vocês construíram na seção **Gramática e expressividade**, como podem reelaborar as frases dessa mensagem de modo que elas fiquem mais curtas e bem encadeadas?

vocativo: termo usado para dirigir-se diretamente ao interlocutor.

5. Troquem o trabalho de vocês com outra dupla e verifiquem se fizeram alterações semelhantes.

6. Agora, cada integrante da dupla deverá escolher uma das situações propostas a seguir para escrever um *e-mail*.

Situações possíveis para a produção do *e-mail*

Destinatário	Objetivo do *e-mail*
I. Departamento responsável por conceder bolsas de estudo em um curso extracurricular que você deseja fazer.	Candidatar-se a uma bolsa de estudo.
II. Departamento de recursos humanos de uma empresa na qual você deseja trabalhar.	Candidatar-se a uma vaga de estágio.
III. Agência governamental que promove intercâmbio internacional para estudantes do Ensino Médio.	Obter informações sobre o programa de intercâmbio.

Antes de começar a escrita, discuta os seguintes pontos com seu parceiro ou sua parceira de trabalho.

   a. Você já tem um endereço de *e-mail* próprio? Ele é adequado ao mundo do trabalho ou contém elementos excessivamente casuais (apelidos, por exemplo)? Se considerar que seu *e-mail* não está adequado, crie um especialmente para o campo profissional.
   b. Você sabe utilizar o *site* ou aplicativo de *e-mails*? Caso não saiba, como poderá obter informações confiáveis (por exemplo, consultando tutoriais, colegas, familiares, professores etc.)?

7. Nessa atividade, você deve enviar o *e-mail* para o endereço eletrônico de seu parceiro ou sua parceira de trabalho. Peça a ele ou ela que leia a mensagem e verifique se está adequada à situação proposta e às orientações que vocês conheceram nesta seção.

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

Leitura e reflexão II: Prática do jornalismo em tempos de inteligência artificial

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP36, EM13LP45

TRABALHO E JUVENTUDES

Segundo o **Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo no Brasil**, sobre o qual você discutiu na seção **Leitura e reflexão I**, um dos discursos de intolerância mais difundidos no país é "o ódio e a violência extremista contra instituições e profissionais da imprensa". Essas instituições e profissionais são alvo de ataques, hostilidade e campanhas de descredibilização não só no Brasil, mas também em vários países do mundo.

Para agravar a situação, as novas tecnologias da informação, ao descentralizarem a produção de conteúdo e encaminharem o meio impresso a uma possível extinção, representaram um duro golpe financeiro para o jornalismo profissional. Com a intenção de superar esses desafios, os profissionais da área estão desenvolvendo novas habilidades e buscando nichos de atuação, inclusive pela **mídia independente**, que você explorou em unidades anteriores desta obra.

mídia independente: conjunto de veículos de imprensa que não estão ligados às empresas midiáticas tradicionais e, em geral, não dependem de anunciantes (pelo menos não de forma majoritária); esses veículos geralmente apresentam vozes diferentes das predominantes na mídia tradicional, como a de jovens, mulheres, negros, populações periféricas, indígenas, quilombolas etc.

editorias: seções de um veículo de informação, que são subdivididas por tema ou assunto.

Nesta última seção de leitura do capítulo, você vai ampliar seus conhecimentos sobre a prática jornalística, os desafios que esses profissionais enfrentam e as soluções que vêm desenvolvendo. O primeiro texto da seção já representa, aliás, uma adaptação do jornalismo aos novos tempos – trata-se de uma **lista**, um gênero jornalístico popular nos meios digitais no qual as informações são organizadas em itens.

A lista foi publicada no *site* #TMJ, que traz conteúdos sobre formação e mercado de trabalho. Em seguida, você lerá um **artigo de opinião** publicado no **Jornal da USP**. Durante a leitura, busque observar em que aspectos a abordagem desses textos diverge da adotada nos outros textos jornalísticos que você examinou nesta unidade.

ZOOM As listas e o jornalismo digital

Você provavelmente já acessou conteúdos *on-line* com títulos como "8 problemas causados pela falta de sono" ou "5 curiosidades sobre a Amazônia". Embora listas de fatos ou curiosidades já existissem no jornalismo impresso, elas ganharam enorme popularidade nos meios digitais. Afinal, com sua abordagem leve e rápida, sem a pretensão de aprofundamento, as listas parecem sob medida para o compartilhamento nas redes sociais. Pelos mesmos motivos, elas são mais comuns nas **editorias** de entretenimento do que nas de política ou economia, por exemplo.

Texto 1 Lista de fatos sobre a rotina dos jornalistas

10 coisas que ninguém te contou sobre a rotina de um jornalista

Trabalhar em uma redação é o sonho de muitos estudantes de jornalismo. Mas nem todos sabem o que realmente rola nesses ambientes. Para te ajudar a desvendar os mistérios das redações, preparamos um manual de sobrevivência para estudantes de jornalismo. Confira a seguir uma lista de situações que fazem parte da rotina de um jornalista que trabalha em redação:

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

1. Legal, você escreve. E o que mais?

Você já deve ter ouvido por aí que o profissional de imprensa moderno precisa ser multimídia. Não basta mais escrever bem. É preciso também saber [...] captar e editar vídeos, produzir e editar *podcasts* e criar conteúdos em diferentes formatos para as redes sociais. E claro, ter um bom nível de inglês, algo que há muito tempo é fundamental para exercer a profissão.

2. Trabalho, trabalho e mais trabalho

Com as redações cada vez mais enxutas e uma carga de trabalho que aumenta a cada dia, os jornalistas precisam administrar muito bem o tempo. Além de tocar matérias especiais, repórteres e editores têm que ficar ligados em tudo o que rola mundo afora, escrever notas quentes ao longo do dia e produzir conteúdos para várias redes sociais. Isso sem contar pequenas demandas que vão surgindo ao longo do dia e acabam tirando sua concentração e consumindo o seu tempo. Um volume de trabalho que nem sempre cabe no expediente de oito horas.

3. Jornalistas de condomínio

Foi-se o tempo em que os jornalistas passavam mais tempo na rua do que na redação. Na era da internet, as apurações começam [...] [nos buscadores da internet] e a maioria das entrevistas é feita por *e-mail*, telefone [...] [e aplicativos de mensagens de texto]. Muitos jornalistas de mídia impressa ou *on-line* só costumam deixar o escritório para cobrir eventos e fazer entrevistas especiais (e olhe lá!).

4. "A audiência tá baixa!"

[...]

Para pagar a conta, boa parte dos veículos de imprensa ainda depende de anúncios. Para conseguir anunciantes, os *sites* precisam de audiência. Como ficam os jornalistas em meio a tudo isso? Malucos! Editores passam o dia inteiro acompanhando a audiência do *site* e os repórteres correm contra o tempo para produzir notas. Com metas cada vez mais difíceis de cumprir, alguns veículos apelam para manchetes sensacionalistas, caça-cliques e conteúdos que nem sempre têm relação com aquilo que normalmente cobrem.

5. A pressa é inimiga da perfeição

[...]

A luta constante por audiência nos leva a outro problema: a corrida entre os veículos para ver quem publica primeiro. Consequentemente textos são publicados com erros de português, informações imprecisas ou até mesmo erradas. Não deixe a pressa atrapalhar sua apuração. Antes de publicar qualquer nota, cheque as principais informações, especialmente números e nomes de pessoas e empresas.

[...]

OLIVEIRA, Filipe. 10 coisas que ninguém te contou sobre a rotina de um jornalista. **#TMJ**, [*s. d.*]. Disponível em: https://tmjuntos.com.br/comunicacao/10-coisas-que-ninguem-nunca-te-contou-sobre-a-rotina-de-um-jornalista/. Acesso em: 2 maio 2024.

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

Questões para discussão em grupo

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

Agora, junte-se a um ou dois colegas e discutam as questões a seguir. Tomem nota de suas conclusões.

1. De acordo com essa lista, quais são, em resumo, os desafios para o jornalista profissional que trabalha em redação?
2. Na opinião de vocês, a reportagem também deixa transparecer oportunidades para os jovens que pretendem seguir essa carreira? Em caso de resposta afirmativa, quais são elas?
3. Qual é o público-alvo da lista? Justifiquem sua resposta com um trecho do texto.
4. Levando em conta esse público-alvo, expliquem o título da reportagem.
5. Deem exemplos de linguagem informal no texto.
6. Esse estilo de linguagem está adequado ao gênero do texto e ao seu público-alvo? Expliquem.
7. Releiam: "Com metas cada vez mais difíceis de cumprir, alguns veículos apelam para manchetes sensacionalistas, caça-cliques e conteúdos que nem sempre têm relação com aquilo que normalmente cobrem". Expliquem o que são conteúdos *caça-cliques* nesse contexto.
8. Releiam o último item reproduzido.
   a. Com base nesse item, expliquem o que significa *apuração* no jornalismo.
   b. Quais são as consequências para nós, consumidores de notícias, dessa pressão sobre a imprensa, que obriga os jornalistas a prepararem suas matérias cada vez mais rápido?

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

#Para curtir

Falha de apuração

A troca de um número de uma pesquisa ou do sobrenome do entrevistado pode fazer uma matéria jornalística parecer menos confiável. Imagine então se um repórter, por falhas na apuração, atribui a uma importante figura política do país uma declaração que ela não deu, causando conflitos e desgates em nível nacional.

Em 2005, a jornalista Flávia Marreiro, na época uma novata trabalhando em um grande jornal de São Paulo, foi cobrir um discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e achou que ele tinha dito certa palavra comprometedora. Na correria da madrugada, não checou esse trecho no gravador e escreveu a matéria assim mesmo. Quando ouviu o trecho novamente, Flávia percebeu seu erro – Fernando Henrique não havia dito a tal palavra – mas àquela altura o jornal já circulava nas ruas e o estrago estava feito.

Conheça essa história divertida, cheia de lições sobre apuração jornalística, ouvindo o episódio "Que conste dos autos", do *podcast* **Rádio Novelo Apresenta**.

RÁDIO NOVELO APRESENTA: que conste dos autos. Entrevistada: Paula Scarpin. Apresentação: Branca Vianna. [*S. l.*]: Rádio Novelo, 22 jun. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/que-conste-dos-autos/. Acesso em: 2 maio 2024.

Jornalismo através dos tempos

O documentário brasileiro **O mercado de notícias**, dirigido por Jorge Furtado (2014), apresenta um panorama das transformações que o jornalismo vem sofrendo em nossos dias. O fio condutor do documentário é uma montagem da peça **O mercado de notícias**, do dramaturgo inglês Ben Jonson (1572-1637), encenada pela primeira vez em 1626. Bem-humorada, a peça retrata os primórdios da imprensa e revela que, desde aquela época, o gosto do público por notícias sensacionalistas muitas vezes dita o que os jornais publicarão. Em meio às cenas da peça, o documentário traz depoimentos de treze importantes jornalistas brasileiros, que falam sobre os desafios da profissão no século XXI.

O MERCADO de notícias. Direção: Jorge Furtado. Produção: Nicky Klöpsch. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2014. 1 DVD. (94 min).

REPRODUÇÃO/CASA DE CINEMA DE PORTO ALEGRE

Texto 2 Artigo de opinião sobre uso de IA no jornalismo

Inteligência artificial, jornalismo e desinformação

Por Herton Escobar, jornalista especializado em Ciência e Meio Ambiente e repórter especial do Jornal da USP

A inteligência artificial é vista por muitos como a próxima fronteira da tecnologia e sua aplicação no jornalismo é um tema cada vez mais discutido. Com a capacidade de processar grandes quantidades de dados e aprender continuamente, a IA pode ajudar a produção de conteúdo jornalístico mais preciso, rápido e acessível.

A IA pode ser usada para automatizar tarefas repetitivas, como a verificação de fatos, a análise de dados e a produção de notícias em grande escala. Além disso, a tecnologia pode ajudar a detectar e corrigir erros e desinformação, tornando o jornalismo mais confiável.

A utilização de robôs jornalistas já é uma realidade em algumas empresas de mídia, mas ainda há muito debate sobre a qualidade do conteúdo produzido por eles. Enquanto alguns argumentam que a IA pode ser usada para melhorar a precisão e eficiência da produção de notícias, outros alertam que a tecnologia ainda não está avançada o suficiente para substituir completamente a investigação jornalística humana.

No entanto, a IA pode ser uma ferramenta valiosa para os jornalistas, ajudando-os a acessar informações de fontes diversas e a analisar dados de maneira mais eficiente. Além disso, a tecnologia pode ser usada para ampliar a diversidade de perspectivas e vozes, permitindo que histórias sejam contadas de maneira mais justa e equilibrada.

[...]

ATENÇÃO: Tudo o que você leu acima foi escrito por uma inteligência artificial, sem qualquer edição da minha parte. Não mudei absolutamente nada no texto, nem mesmo uma vírgula. E tenho que admitir: está muito bom. Gramaticalmente correto; bem estruturado; bem contextualizado; balanceado; com clareza e objetividade impecáveis.

O texto foi gerado [...] [por um] sistema de inteligência artificial [...] lançado em novembro de 2022. Ele funciona como um robô virtual com o qual você pode conversar em busca de informações [...], capaz não só de compilar informações prontas da internet como gerar textos complexos (conforme demonstrado acima) e até mesmo poemas ou letras de música totalmente originais [...].

É incrível, mas também assustador. Concordo com o que disse o [...] [robô] acima [...]: a inteligência artificial pode ser uma ferramenta extremamente benéfica para o jornalismo, ajudando na coleta, processamento e apuração de informações. Como qualquer ferramenta humana, porém, é algo que pode ser usado tanto para o bem quanto para o mal, dependendo de quem a emprega. Neste caso, dependendo de quem digita a pergunta, com quais intenções, e o que é feito com a resposta.

Nesse meu primeiro experimento editorial [...] [com o robô], digitei o seguinte pedido: "Escreva uma reportagem, com até 1.500 caracteres, sobre como a inteligência artificial poderá impactar a produção de conteúdo jornalístico confiável no futuro". A resposta foi o texto reproduzido no início deste artigo, que o robô levou apenas um minuto para escrever.

Se eu fosse um jornalista preguiçoso, ou desonesto, poderia facilmente botar meu nome em cima desse texto, publicá-lo na internet como se fosse uma produção

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

intelectual minha, ir para casa e passar o resto do dia comendo pipoca e checando minhas curtidas nas redes sociais. Meu dia de trabalho teria durado cinco minutos; mas eu não teria aprendido absolutamente nada, de verdade, sobre o tema em questão. Seria uma fraude completa, jornalística, profissional e intelectual. Alguém tem dúvida de que vai ter um monte de gente picareta fazendo "carreira" em cima disso? Com certeza. Não só no jornalismo, mas em diversas profissões.

Assim como "eu" escrevi este artigo sobre jornalismo e inteligência artificial em um minuto, sem precisar pesquisar nada a respeito, um aluno poderá facilmente escrever um trabalho escolar, um relatório ou até uma dissertação de mestrado em questão de minutos. Será que professores e empregadores conseguirão notar a diferença?

A boa notícia é que o robô trabalha em cima de informações disponíveis na internet, que são geradas por seres humanos de carne e osso – pelo menos por enquanto. Para escrever o texto acima, ele provavelmente processou dados e opiniões de centenas ou milhares de livros, artigos e reportagens publicados sobre esse tema nos últimos anos, em diversas plataformas. Ou seja, a matéria-prima para o processo criativo da inteligência artificial ainda é a inteligência e a criatividade humana. Continuaremos precisando de jornalistas, poetas e artistas de verdade para gerar o conteúdo original que os robôs necessitam para aprender e trabalhar.

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

XUE JUN/VCG/GETTY IMAGES

Exemplo de uso da inteligência artificial no jornalismo: jornalistas experimentam uma transmissão multicenários alimentada por IA no centro de mídia da Cúpula do Fórum de Cooperação China-África (Focac) em 2024, em Beijing, China.

A má notícia é que essa fonte de informações chamada internet está poluída até o osso com desinformação – notícias falsas, mentiras, teorias da conspiração, estudos malfeitos e afins. Será a inteligência artificial capaz de filtrar esses ingredientes tóxicos da receita? E como evitar que ela seja usada para turbinar ainda mais a produção e a disseminação de conteúdos mentirosos ou fraudulentos?

"Esta ferramenta será a ferramenta mais poderosa para espalhar desinformação que já existiu na internet", disse Gordon Crovitz, codiretor-executivo [...] [de] uma empresa que monitora desinformação *on-line*, em entrevista para uma reportagem sobre o tema no jornal *The New York Times*. "A elaboração de uma nova narrativa falsa agora pode ser feita numa escala dramática e com muito mais frequência – é como ter agentes de inteligência artificial que contribuem para a desinformação."

[...]

ESCOBAR, Herton Abacherli. Inteligência artificial, jornalismo e desinformação. **Jornal da USP**, 17 fev. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/articulistas/herton-abacherli-escobar/inteligencia-artificial-jornalismo-e-desinformacao/. Acesso em: 2 maio 2024.

Uma nova missão para a IA

Na continuação do artigo, Herton Escobar revela que ficou preocupado com sua reflexão sobre o uso da inteligência artificial na geração de desinformação e fez um segundo experimento com o robô. Dessa vez, o robô deveria escrever uma reportagem sobre "como a inteligência artificial poderá ser usada para gerar e disseminar notícias falsas na internet". Que resultado será que o sistema apresentou? Será que o estilo do texto é semelhante ao daquele apresentado na primeira parte do artigo, mudando apenas o ponto de vista defendido? Confira lendo o restante do artigo no *link* indicado na referência do texto.

Questões para discussão em grupo

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

Com seu grupo, discuta as questões a seguir.

1. Expliquem como o autor gerou um efeito surpresa no artigo.

2. Com que intenção ele usou essa estratégia?

3. Em algum momento vocês perceberam que o texto inicial havia sido escrito por um robô de inteligência artificial (IA)? Compartilhem suas experiências e impressões.

4. No oitavo parágrafo, o autor diz que solicitou ao sistema de IA que escrevesse uma *reportagem*. No décimo parágrafo, porém, ele se refere ao texto escrito pela IA como um *artigo*.

a. Com base nas leituras que fizeram e nos conhecimentos que construíram nesta unidade sobre esses dois gêneros discursivos, respondam: o texto escrito pelo sistema de IA é uma reportagem ou um artigo de opinião? Por quê?

b. Considerando o gênero do texto, como vocês o avaliam? Ele é, de fato, uma boa produção jornalística? **#pensamentocrítico**

5. Quais são, em resumo, os aspectos positivos e negativos do uso da IA no jornalismo, segundo o autor do artigo, Herton Escobar?

6. Na seção **Gramática e expressividade**, vocês estudaram que a repetição de palavras é uma forma de manter a coesão em um texto. Nesse artigo, Escobar repete uma estrutura frasal para manter a coesão entre dois parágrafos. Indiquem quais são os parágrafos e como esse mecanismo coesivo opera.

7. Em termos do grau de subjetividade ou objetividade, qual é a principal diferença entre esse artigo e os que vocês leram no capítulo anterior ("Quem zela pela integridade da informação" e "Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes")?

8. Releiam este trecho do artigo de Herton Escobar:

> Se eu fosse um jornalista preguiçoso, ou desonesto, poderia facilmente botar meu nome em cima desse texto, publicá-lo na internet como se fosse uma produção intelectual minha, ir para casa e passar o resto do dia comendo pipoca e checando minhas curtidas nas redes sociais. Meu dia de trabalho teria durado cinco minutos; mas eu não teria aprendido absolutamente nada, de verdade, sobre o tema em questão. Seria uma fraude completa, jornalística, profissional e intelectual.

a. Expliquem por que esse trecho ilustra um uso equivocado da inteligência artificial.

b. Que trecho do artigo indica usos positivos da inteligência artificial no jornalismo?

c. Com base nas análises que fizeram do gênero reportagem na primeira parte deste capítulo, sugiram pelo menos um exemplo concreto de uso benéfico da IA no jornalismo. **#culturadigital**

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

Questões para discussão com a turma

Agora, participe de uma roda de conversa com o professor e os colegas. Responda às seguintes perguntas. **#mundodotrabalho**

TRABALHO E JUVENTUDES

1. Que profissão você pretende seguir? O que mais o atrai nessa profissão?
2. Você sabe como essa profissão vem sendo impactada pelas novas tecnologias, em particular pela inteligência artificial? Compartilhe seus conhecimentos e hipóteses.
3. Ao ler a lista "10 coisas que ninguém te contou sobre a rotina de um jornalista", você conheceu os desafios diários dos profissionais dessa área.
   a. Você já teve acesso a informações sobre a rotina dos profissionais da carreira que pretende seguir? Caso não tenha tido, como seria possível obtê-las?
   b. Você tem informações sobre o mercado de trabalho dessa profissão? Como é possível obtê-las?

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.

Produção: Reportagem

Agora é sua vez de experimentar o papel de repórter e ir a fundo na investigação de um tema.

Reúna-se em um grupo de cinco ou seis integrantes, buscando composições diferentes das que foram formadas em outras atividades colaborativas desta unidade. Seu grupo criará uma reportagem que, em um primeiro momento, terá os colegas de turma como leitores. Mais adiante, na seção **Práticas em ação**, vocês vão usá-la como base para a produção de uma reportagem multimidiática – isto é, uma reportagem que contém outras mídias além de texto escrito e fotografias – e poderão veiculá-la para um público mais amplo.

Contexto de produção

O quê: reportagem.

Para quê: informar sobre certo tema da atualidade.

Para quem: em um primeiro momento, colegas de turma; depois, público em geral.

Onde: sala de aula; posteriormente, *site* contendo reportagem multimidiática.

Definir o tema da reportagem

1. Cada grupo deve fazer uma **reunião de pauta** – termo que, no jargão jornalístico, define o momento em que os editores e redatores decidem quais temas vão abordar em suas notícias ou reportagens. Cada integrante do grupo pode sugerir uma ou mais pautas, justificando por que as considera interessantes. O grupo deve avaliar as sugestões e, por fim, chegar a um consenso.

2. Como vocês viram, uma reportagem pode se originar de fatos da atualidade ou tratar de assuntos atemporais. Além disso, é possível adotar uma abordagem global, voltada a questões que afetam o Brasil ou o planeta todo, ou local, focalizando um aspecto do bairro ou da cidade onde vocês moram. Observem, então, algumas sugestões de pauta.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP45
Se os estudantes optarem por produzir uma reportagem sobre uma profissão de seu interesse, também será trabalhada a habilidade EM13LP22.

Sugestões de pauta

Pautas globais	Pautas locais
– Impactos da IA em determinada profissão (escolham uma profissão de interesse do grupo). – Relação dos jovens com discursos de ódio *on-line*. – Soluções que jovens vêm encontrando para melhorar seu bem-estar emocional.	– Problemas do bairro e suas possíveis soluções (por exemplo, falta de segurança, de limpeza ou de áreas de lazer). – Um projeto de sucesso na cidade (por exemplo, reciclagem de lixo, horta comunitária, grupo teatral).

Alternativamente, é possível combinar uma atividade com professores de outros componentes curriculares. Nesse caso, eles poderão sugerir temas para a reportagem relacionados aos conteúdos que estiverem trabalhando no momento.

#Para curtir

Reportagens feitas por jovens e para jovens

Você já ouviu falar em educomunicação? Como o nome sugere, é um campo teórico-prático que propõe a junção entre educação e comunicação. O objetivo das iniciativas de educomunicação é que os estudantes assumam o protagonismo como produtores de conhecimentos sobre sua realidade.

Buscando pela palavra-chave *educomunicação*, você poderá encontrar várias reportagens em vídeo e revistas digitais feitas por jovens como você. No *link* a seguir, por exemplo, você pode conferir uma revista produzida por integrantes da Agência Jovem Fiocruz sobre pautas de saúde que afetam as juventudes periféricas na cidade do Rio de Janeiro.

JOVENS INVESTIGADORES. Um olhar geracional sobre a saúde. Fiocruz, 2021. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/revista_jovens_investigadores_-_um_olhar_geracional_sobre_saude.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

FIOCRUZ/VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO

Capa da revista digital **Jovens Investigadores**.

Planejar e realizar a coleta de dados

1. Pensem em como realizarão a *coleta de dados*. Conforme estudaram, as principais fontes de informação para uma reportagem são as entrevistas com pessoas envolvidas com o tema. Lembrem-se de que, quanto mais diversificados forem os grupos aos quais pertencem os entrevistados, mais completa ficará a reportagem. Por exemplo, se vocês escolherem abordar os impactos da IA em determinada profissão, poderão entrevistar pessoas que exercem essa profissão; representantes de instituições de ensino que oferecem formação para ela; representantes de empresas que contratam os profissionais da área etc.

2. Ao entrevistar alguém, não se esqueçam de perguntar: o nome completo da pessoa, sua ocupação e a relação dela com o tema. Esses dados serão necessários para compor a apresentação de cada entrevistado na reportagem.

3. Tomem também o cuidado de gravar as entrevistas em locais silenciosos e armazenar os arquivos digitais delas (em áudio ou vídeo), pois vocês poderão usá-los na reportagem multimidiática que produzirão em seguida.

4. Além das entrevistas, vocês provavelmente precisarão de dados numéricos, estatísticas, datas e outras informações. Consultem *sites* confiáveis, anotando as fontes para poder citá-las adequadamente no texto (revejam o boxe "Algumas dicas para seleção de informações", no Capítulo 3, página 106).

5. Enquanto realizam as entrevistas, aproveitem para tirar fotos de pessoas, lugares ou objetos relacionados ao tema. **Atenção:** se fotografarem pessoas, vocês vão precisar de uma autorização de uso da imagem delas, por escrito, para que a imagem possa ser reproduzida.

Planejar e redigir o texto

1. Quando tiverem terminado a coleta de dados, reúnam os resultados e analisem-nos. Como eles poderiam ser agrupados? Isso vai ajudá-los a definir os blocos de texto a serem separados por intertítulos.

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

2. Pensem no melhor tipo de abertura para a reportagem do grupo. Ela pode ser informativa, como no exemplo lido neste capítulo, ou usar alguma técnica literária, como a narração de uma história ou o perfil de uma das pessoas entrevistadas. Pesquisem outras aberturas de reportagem para se inspirar.

3. Planejem quantos blocos de texto o desenvolvimento apresentará e qual será o intertítulo de cada um. Por fim, pensem na conclusão, que pode trazer uma interpretação do grupo sobre o tema discutido.

4. Depois de terem planejado o texto, redijam uma primeira versão dele. Não se esqueçam de incluir título, linha fina, intertítulos, fotos e suas respectivas legendas. Se houver dados que possam ser apresentados por meio de gráficos, providenciem sua produção.

5. Lembrem-se de alternar a forma de apresentar as declarações dos entrevistados (discursos direto e indireto). Busquem também variar os **verbos *dicendi***: *comenta, explica, ressalta, esclarece* etc.

6. Nesse primeiro momento, não é necessária uma diagramação sofisticada. Organizem o texto e os elementos visuais (fotografias e gráficos) em um editor de texto comum, cuidando para que o conjunto fique legível e visualmente agradável.

verbos *dicendi*: também conhecidos como **verbos de dizer** ou **verbos de elocução**, são empregados para introduzir o discurso direto ou indireto; por exemplo, *dizer*, *comentar*, *perguntar*, *afirmar* etc.

Revisar e finalizar o trabalho

1. Imprimam uma cópia da reportagem e revisem-na, fazendo as seguintes verificações:
   - **a.** Os parágrafos estão bem construídos e claros, sem frases longas demais?
   - **b.** Os mecanismos de coesão referencial foram usados adequadamente, retomando as ideias ao longo do texto?
   - **c.** As pessoas entrevistadas estão adequadamente identificadas?
   - **d.** As falas foram introduzidas por meio dos discursos direto e indireto, com uso variado de verbos *dicendi*?
   - **e.** O texto está de acordo com as regras de ortografia e gramática?

2. Não se esqueçam, ainda, de conferir datas, números, nome das pessoas, lugares – enfim, evitem aquelas falhas de apuração que comprometem a credibilidade do texto.

3. Façam as alterações necessárias e preparem a versão final da reportagem.

Apresentar a reportagem

1. No dia combinado com o professor, cada grupo deverá apresentar um breve comentário oral para os demais colegas com as seguintes informações: o tema da reportagem, o porquê da escolha do tema e os desafios para o desenvolvimento do texto. Em seguida, deverá disponibilizar cópias da reportagem em uma mesa.

2. Após a apresentação de todos os grupos, cada estudante poderá se dirigir à mesa em que estarão as reportagens e escolher a que mais despertar seu interesse para a leitura.

3. Guardem o arquivo digital da reportagem produzida por seu grupo, pois, na próxima seção, vocês vão usá-lo como base para produzir uma reportagem multimidiática.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO A reportagem em diferentes mídias

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP45
Se os estudantes tiverem optado por produzir uma reportagem sobre uma profissão de seu interesse, também será trabalhada a habilidade EM13LP22

Ao final da unidade anterior, você foi convidado a participar da produção de um *e-zine* (fanzine digital). Naquela proposta, a ideia era simular uma revista tradicional, usando o *flipbook*, publicação digital em que é possível "virar" as páginas.

Nesta seção, você e seus colegas vão experimentar uma nova forma de divulgar suas produções – a **reportagem multimidiática**, que combina texto escrito a imagens, áudios, vídeos, infográficos, mapas interativos e outras mídias e linguagens.

PROJETO: Reportagem multimidiática

Com seu grupo de trabalho, recuperem o texto escrito e as fotografias da reportagem que produziram na seção **Produção**, assim como os arquivos digitais de áudio e vídeo. Percorram as etapas I a III indicadas a seguir. Por fim, participem com os outros grupos das etapas IV e V.

ETAPA I Exploração do gênero

1. Vocês já viram uma reportagem multimidiática? Discutam o que sabem sobre esse gênero.

2. Antes de começar o trabalho, convém conhecer e analisar alguns exemplos. Leiam as reportagens sugeridas a seguir ou outras recomendadas por seu professor.

a. MENEZES, Adriana Vilar de. Um futuro em outra casa. **Portal da Unicamp**, 27 jun. 2023. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/06/27/um-futuro-em-outra-casa. Acesso em: 21 out. 2024.

Essa reportagem mostra o atendimento realizado por professores e alunos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na Fundação Casa, entidade que abriga menores infratores. Os adolescentes atendidos recebem cuidados de saúde e assistem a aulas de um cursinho pré-vestibular *on-line*.

b. COSTA, Kerolaine; FALCÃO, Laís. Esquecidos: a vida de quem convive com Alzheimer. **TCC Alzheimer**, 8 fev. 2020. Disponível em: https://tccalzheimer.wixsite.com/esquecidos. Acesso em: 21 out. 2024.

Focalizando a doença de Alzheimer, a reportagem apresenta entrevistas com especialistas e relatos de familiares e pacientes que moram no município de Lagoa da Canoa, no agreste de Alagoas.

c. FREITAS, Hélen; ROSSI, Marina. Você está na rota da lama? Veja locais que seriam soterrados por rompimento de barragens. **Repórter Brasil**, 5 abr. 2023. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2023/04/voce-esta-na-rota-da-lama-veja-locais-que-seriam-soterrados-por-rompimento-de-barragens/. Acesso em: 21 out. 2024.

Essa reportagem mapeou 700 áreas vulneráveis ao rompimento de barragens de mineração em 178 cidades brasileiras. Em um mapa interativo, o leitor pode verificar se mora em uma zona de risco.

3. Enquanto estiverem explorando os textos selecionados, busquem observar:

a. Além do texto escrito e imagens estáticas, o que a reportagem contém (áudios, vídeos, infográficos, conteúdos interativos etc.)?

b. De que modo esses materiais complementam as informações do texto escrito e dialogam com elas?

c. Qual é a duração média dos vídeos e áudios?

d. As perguntas dos repórteres aparecem nesses vídeos e áudios? Em caso negativo, que efeito provoca a presença exclusiva da voz e/ou da imagem dos entrevistados?

e. Como é a navegação pelas diversas partes que compõem a reportagem? Ocorre sequencialmente, com um material depois do outro, ou por meio de um *menu* interativo, como no exemplo a seguir?

KEROLAINE COSTA

Na reportagem "Esquecidos: a vida de quem vive com Alzheimer", o *menu* é interativo. Enquanto o leitor está em determinada seção, ele pode passar o *mouse* por cima dos pequenos círculos que representam as outras seções – à medida que o *mouse* passa, o título delas aparece.

4. Durante essa fase de exploração, investiguem também os prováveis procedimentos que os repórteres usaram para construir a página. Sob a coordenação do professor, abram uma conta em uma plataforma que permite a criação de *sites* e verifiquem os recursos disponíveis: se é possível escolher um modelo de *layout* e se há indicações sobre como integrar as mídias desejadas.

Apoie os estudantes na criação de uma conta em uma plataforma que permita a criação de *sites*. Sugerimos a Wix (www.wix.com), que tem um funcionamento bem intuitivo. Os estudantes podem escolher um dos *templates* (modelos) disponíveis para "*blog* pessoal" e personalizar os conteúdos segundo seu planejamento.

ETAPA II Planejamento da reportagem multimidiática

1. Cada grupo deve agora reunir os materiais produzidos na seção anterior e discutir como poderiam ser aproveitados na reportagem multimídia. Um caminho possível é tomar como base o texto escrito, separando o conteúdo de cada intertítulo em uma parte do *menu* interativo. Nesse caso, vocês devem decidir quais outros conteúdos, como vídeos, áudios, fotografias e infográficos, serão acrescentados em cada parte.

2. Em uma reportagem multimidiática, o objetivo desses conteúdos (vídeos, áudios etc.) não é simplesmente repetir as informações do texto escrito, e sim proporcionar ao interlocutor contato com elementos que seriam difíceis de descrever por meio de palavras; por exemplo, o ambiente onde os fatos se passam, a voz e a linguagem corporal dos entrevistados etc. Considerando esse propósito, selecionem os vídeos e áudios mais interessantes e destaquem os trechos mais significativos deles, que tragam acréscimos em relação ao texto escrito.

3. Para editá-los, mantendo somente as passagens selecionadas, usem os aplicativos para edição de áudio e vídeo com os quais estão mais familiarizados.

4. Nessa fase do projeto, uma parte dos integrantes do grupo deve se dedicar também à produção de infográficos, mapas ou linhas do tempo, os quais podem ser estáticos ou interativos.

5. Por fim, o grupo todo deve produzir um roteiro por escrito para a montagem da reportagem. Leiam o roteiro e verifiquem se é necessário ajustar o texto, os intertítulos ou qualquer outro detalhe.

ETAPA III Montagem das reportagens multimidiáticas

1. Usando a conta que criaram previamente, insiram os conteúdos na plataforma que permite a criação de *sites*. Se tiverem dúvidas, troquem informações com os colegas de outros grupos e/ou procurem tutoriais específicos sobre a plataforma que escolheram.
2. Quando tiverem organizado uma primeira versão da reportagem, peçam a integrantes de outros grupos que naveguem pela página, leiam o texto e explorem todos os conteúdos interativos. Perguntem a eles se a navegação está fácil e intuitiva, se os recursos estão funcionando como planejado e se a experiência de apreciar a reportagem como um todo está informativa, agradável e clara.
3. Façam ajustes de acordo com a devolutiva dos colegas e preparem a versão final.

ETAPA IV Divulgação das reportagens

1. Coletivamente, decidam como vão divulgar as reportagens para a comunidade escolar e o público externo.
2. Uma opção é fazer postagens nas redes sociais, convidando o público a acessar cada reportagem. Nessas postagens, incentivem os leitores a deixarem comentários sobre as produções.

ETAPA V Avaliação do projeto

Conversem com o professor e o restante da turma:

1. Como foi a experiência de produzir a reportagem multimidiática? Quais foram os principais desafios e como vocês os superaram?
2. Esse projeto contribuiu para vocês se apropriarem de tecnologias digitais a fim de produzir e comunicar conhecimentos?
3. Como foi a recepção do público às reportagens multimidiáticas? Quantas vezes elas foram visualizadas? Houve comentários? Qual reportagem 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 realizou, sobre os aspectos em que precisa se aprimorar e sobre o que pode fazer para isso.

1. Você compreendeu os fenômenos que caracterizam o ambiente informacional da atualidade e aprofundou-se o suficiente na análise de cada um deles?
2. Você utilizou procedimentos de checagem para verificar conteúdos e pôde aguçar seu senso crítico, ampliando sua habilidade de zelar pela integridade das informações *on-line*?
3. Você comparou seu *feed* com o dos colegas e pôde refletir sobre possíveis consequências do efeito bolha?
4. Você pôde expressar e defender seus pontos de vista de forma qualificada em um artigo de opinião?
5. Você reconheceu a gravidade dos discursos de ódio e a importância de cultivar a cultura da paz, tanto na escola quanto na sociedade como um todo?
6. Com seus colegas, você participou ativamente do planejamento e da execução de uma ação de prevenção e combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* em sua escola?
7. Você compreendeu como operam os recursos de coesão referencial e tornou-se mais atento ao seu emprego nos textos que produz?
8. Você refletiu sobre o impacto da inteligência artificial no jornalismo e em outras profissões, inclusive naquelas em que tem maior interesse?
9. Você colaborou com sua equipe para escrever uma reportagem bem apurada e, depois, transformá-la em uma reportagem multimidiática, apropriando-se das novas tecnologias para produzir conhecimentos?

Leia a questão a seguir, publicada no Exame Nacional do Ensino Médio de 2021.

(Enem 2021)

> Os velhos papéis, quando não são consumidos pelo fogo, às vezes acordam de seu sono para contar notícias do passado.
>
> É assim que se descobre algo novo de um nome antigo, sobre o qual já se julgava saber tudo, como Machado de Assis.
>
> Por exemplo, você provavelmente não sabe que o autor carioca, morto em 1908, escreveu uma letra do hino nacional em 1867 – e não poderia saber mesmo, porque os versos seguiam inéditos. Até hoje.
>
> Essa letra acaba de ser descoberta, em um jornal antigo de Florianópolis, pelo pesquisador independente Felipe Rissato.
>
> "Das florestas em que habito/ Solto um canto varonil:/ Em honra e glória de Pedro/ O gigante do Brasil", diz o começo do hino, composto de sete estrofes em redondilhas maiores, ou seja, versos de sete sílabas poéticas. O trecho também é o refrão da música.
>
> O Pedro mencionado é o imperador Dom Pedro II. O bruxo do Cosme Velho compôs a letra para o aniversário de 42 anos do monarca, em 2 de dezembro daquele ano – o hino seria apresentado naquele dia no teatro da cidade de Desterro, antigo nome de Florianópolis.
>
> Disponível em: www.revistaprosaversoearte.com. Acesso em: 4 dez. 2018 (adaptado).

Considerando-se as operações de retomada de informações na estruturação do texto, há interdependência entre as expressões

a. "Os velhos papéis" e "É assim".

b. "algo novo" e "sobre o qual".

c. "um nome antigo" e "Por exemplo".

d. "O gigante do Brasil" e "O Pedro mencionado".

e. "o imperador Dom Pedro II" e "O bruxo do Cosme Velho".

Disponível em https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Para responder a essa questão, o candidato deve mobilizar conhecimentos relativos à coesão referencial, que, conforme você estudou na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 4 desta unidade, se refere aos modos pelos quais o enunciador constantemente retoma as informações e ideias ao longo de seu texto, promovendo a manutenção e a progressão temáticas.

Resposta correta: alternativa **D**

No texto apresentado, o segmento *O Pedro mencionado* retoma os versos de Machado de Assis, citados no parágrafo anterior: "Em honra e glória de Pedro / O gigante do Brasil". A alternativa **D** aponta corretamente, portanto, que há interdependência de sentido entre as expressões "O gigante do Brasil" e "O Pedro mencionado".

A alternativa **A** deve ser descartada porque a expressão "É assim" não retoma "Os velhos papéis".

A alternativa **B** também deve ser excluída porque o pronome relativo "o qual" em "sobre o qual" retoma "um nome antigo", e não "algo novo", como a opção sugere.

A alternativa **C** tampouco se aplica porque a expressão "Por exemplo" não retoma "um nome antigo".

Por fim, a alternativa **E** não se aplica porque a expressão "O bruxo do Cosme Velho" retoma "Machado de Assis", e não "o imperador Dom Pedro II".

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

1. (Enem 2022) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 3.

> **"Vida perfeita" em redes sociais pode afetar a saúde mental**
>
> Nas várias redes sociais que povoam a internet, os chamados *digital influencers* estão sempre felizes e pregam a felicidade como um estilo de vida. Essas pessoas espalham conteúdo para milhares de seguidores, ditando tendências e mostrando um estilo de vida sonhado por muitos, como o corpo esbelto, viagens incríveis, casas deslumbrantes, carros novos e alegria em tempo integral, algo bem improvável de ocorrer o tempo todo, aponta Carla Furtado, mestre em psicologia e fundadora do Instituto Feliciência.

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

A problemática pode surgir com a busca incessante por essa felicidade, que gera efeitos colaterais em quem consome diariamente a "vida perfeita" de outros. Daí vem o conceito de positividade tóxica: a expressão tem sido usada para abordar uma espécie de pressão pela adoção de um discurso positivo, aliada a uma vida editada para as redes sociais. Para manter a saúde mental e evitar ser atingido pela positividade tóxica, o uso racional das redes sociais é o mais indicado, aconselha a médica psquiatra Renata Nayara Figueiredo, presidente da Associação Psiquiátrica de Brasília (APBr).

Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em: 21 nov. 2021 (adaptado).

Associada ao ideário de uma "vida perfeita", a positividade tóxica mencionada no texto é um fenômeno social recente, que se constitui com base em

a. representações estereotipadas e superficiais de felicidade.
b. ressignificações contemporâneas do conceito de alegria.
c. estilos de vida inacessíveis para a sociedade brasileira.
d. atitudes contraditórias de influenciadores digitais.
e. padrões idealizados e nocivos de beleza física.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Alternativa correta: A

(Unicamp 2021) Retome o boxe **Diálogos** "A argumentação nos sermões de Antônio Vieira", na seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 3.

"Repartimos a vida em idades, em anos, em meses, em dias, em horas, mas todas estas partes são tão duvidosas, e tão incertas, que não há idade tão florente, nem saúde tão robusta, nem vida tão bem regrada, que tenha um só momento seguro." (Antônio Vieira, "Sermão de Quarta-feira de Cinza – ano de 1673", em **A Arte de Morrer**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994, p. 79.)

MUELLER, S. P. M. Disponível em: http://revista.ibict.br. Acesso em: 18 abr. 2015 (adaptado).

Nesta passagem de um sermão proferido em 1673, Antônio Vieira retomou os argumentos da pregação que fizera no ano anterior e acrescentou novas características à morte. Para comover os ouvintes, recorreu ao uso de anáforas. Assinale a alternativa que corresponde ao efeito produzido pelas repetições no sermão.

a. A repetição busca sensibilizar os fiéis para o desengano da passagem do tempo.
b. A repetição busca demonstrar aos fiéis o temor de uma vida longeva.
c. A repetição busca sensibilizar os fiéis para o valor de cada etapa da vida.
d. A repetição busca demonstrar aos fiéis a insegurança de uma vida cristã.

Disponível em em https://www.comvest.unicamp.br/vest2021/F1/f12021E_G.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Alternativa correta: A

(Enem 2023) Retome a seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 4.

E assim as coisas continuaram acontecendo entre os dois, em quase sustos, um grande por acaso com cacoetes de gestos definitivos. Com o Nunca Mais se oferecendo o tempo todo, bastaria dizer foi um prazer ter te conhecido, bastaria não trocar telefones nem e-mails e enterrar a casualidade com a cal da sabedoria — nada poderia ser definitivo, os encontros duravam duas horas ou duas décadas ou duas vezes isso, mas em algum momento necessariamente seria o fim. De todos os grandes amores. De todos os pequenos. De todas as juras, das promessas, de todos os na-alegria-e-na-tristeza. De todos os não amores, os desamores, os casamentos para sempre, os rancores para sempre, de todas as paralelas que só se viabilizam na abstração da geometria, de todas as pequenas paixões e de todas as grandes paixões, de tudo que para na antessala da paixão, de todos os vínculos não experimentados, de todos.

LISBOA, A. **Rakushisha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

O recurso que promove a progressão textual, contribuindo para a construção da ideia de que as relações amorosas têm um enredo comum, é a

Alternativa correta: A

a. repetição do pronome indefinido "todos".
b utilização do travessão na marcação do aposto.
c. retomada do antecedente pelo pronome "isso".
d. contraposição de ideias marcada pela conjunção "mas".
e. substantivação de expressões pela anteposição do artigo.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 15 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

NA ESTANTE

Pense nos sentimentos de alguém que sofre preconceito ou intimidação. Imagine agora que essa pessoa está na adolescência – uma fase da vida em que, geralmente, as emoções estão à flor da pele e a avaliação dos outros assume grande importância. Situações como essas já foram e continuam sendo tematizadas na literatura. Nesta seção, você conhecerá duas obras de ficção – uma contemporânea (**Quinze dias**) e a outra do final do século XIX (**O Ateneu**) –, que abordam a discriminação e a intolerância pelo olhar das vítimas.

BNCC
Habilidades abordadas:
EM13LP51, EM13LP52

Vitor Martins

Vitor Martins (1991-) é um escritor, tradutor e influenciador digital brasileiro. Nasceu em Nova Friburgo, no interior do estado do Rio de Janeiro. Formado em jornalismo, começou a trabalhar como ilustrador e capista e, depois, como escritor e tradutor, sobretudo de obras de ficção para o público jovem adulto. Também é criador de conteúdo literário em plataformas digitais. Sua primeira obra, o romance **Quinze dias**, foi publicada em 2017.

JOSÉ DE HOLANDA/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Vitor Martins em 2024.

Contextualização

As obras de Vitor Martins tratam de temas como sexualidade, identidade e relacionamentos entre jovens adultos, como nos romances **Um milhão de finais felizes** (2018) e **Se a casa 8 falasse** (2021).

Bastante ativo na cena cultural brasileira, Vitor costuma participar de eventos e debates sobre diversidade e representatividade na literatura, abordando de forma positiva e inclusiva questões que envolvem as comunidades LGBTQIAPN+.

O romance **Quinze dias** pode ser lido dentro desse contexto. Quando foi publicado, em 2017, foi bem recebido pela crítica e pelo público, contribuindo para amplificar as discussões sobre diversidade na literatura brasileira contemporânea. A narrativa é permeada por um senso de humor sutil e uma linguagem que apresenta, de maneira sensível e respeitosa, questões importantes de serem debatidas pela sociedade – especialmente homofobia, gordofobia e *bullying*.

O enredo do livro consiste na narração, em primeira pessoa, dos acontecimentos das férias de julho de Felipe, um adolescente de 17 anos que está em uma fase de descobertas. Felipe confidencia para o leitor seus sentimentos, desejos, frustrações e as inseguranças que possui em relação à paixão que mantém por Caio, o vizinho do 57, que, enquanto os pais estão viajando, passará 15 dias das férias hospedado em sua casa.

O primeiro trecho que você lerá é o início do romance, em que Felipe se apresenta e fala de suas expectativas para o início das férias. No segundo trecho, estamos no segundo dia das férias, e Caio já está hospedado na casa de Felipe. A narração de Felipe então mostra como ele imagina que as pessoas reagiriam caso o vissem de mãos dadas com Caio na rua.

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

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do trecho, observe a maneira como o personagem se vê e identifica o próprio corpo. Reflita: como você lida com a gordofobia dentro e fora da escola?
2. Note como a situação de *bullying* vivida pelo personagem na escola é tratada por ele. Como o *bullying* afeta seu bem-estar emocional, seu processo de aceitação pessoal e seu desenvolvimento como indivíduo?
3. Também considere a reação do personagem ao fazer o teste de uma revista. Como ele se sente com suas descobertas e seus desejos?

Quinze dias

Antes

Eu sou gordo.

Eu não sou "gordinho" ou "cheinho" ou "fofinho". Eu sou pesado, ocupo espaço e as pessoas me olham torto na rua. Sei que existem pessoas no mundo com problemas muito maiores que os meus, mas eu não costumo pensar no sofrimento dos outros quando estou vivendo meu próprio sofrimento na escola. O ensino médio tem sido meu inferno particular pelos últimos dois anos e meio.

Às vezes tenho a impressão de que a lista de apelidos pra gente gorda é infinita. Claro que isso não quer dizer que essa lista seja *criativa*, mas fico impressionado com a quantidade de nomes que os caras da escola conseguem inventar, quando seria muito mais fácil me chamar apenas de Felipe.

Desde que eu quebrei uma cadeira no começo do ano na aula de geografia, as pessoas cantam "Wrecking ball" baixinho quando eu passo no corredor. Duas semanas depois, outro aluno da minha turma também quebrou uma cadeira. Ninguém canta Miley Cyrus pra ele. Adivinha só? Ele é magro.

Sempre fui gordo, e viver por dezessete anos no mesmo corpo me tornou um especialista em ignorar os comentários. Não estou dizendo que me acostumei. Ninguém se acostuma com lembretes diários de que você é uma bola de demolição. Só me acostumei a fingir que não é comigo.

No ano passado, sem ninguém saber, comprei uma revista adolescente dessas que vêm com pôster de *boyband*. Eu gosto de *boybands* (mais do que eu tenho coragem de admitir), mas o que me fez comprar a revista foi uma chamada no cantinho que dizia "Insegurança com o corpo? Fala sério, amiga!".

Segundo a revista, um adolescente acima do peso que quer ser descolado e ter amigos precisa compensar. Basicamente, se você for muito engraçado, ou muito estiloso, ou muito simpático, ninguém vai notar que você é gordo. Fiquei um tempo pensando nas minhas compensações. Não encontrei nenhuma.

Quer dizer, eu me considero um cara engraçado. As pessoas me amam na internet [...]. Mas quando se trata de socializar na vida real, sou um grande fracassado. Zero no teste de simpatia. E sobre meu estilo? Ha. Ha. Eu definiria meu estilo como tênis, *jeans* e uma camiseta cinza razoavelmente limpa. É difícil ter roupas legais quando você veste XGG.

Dei uma olhada no resto da revista, fiz o teste "Qual celebridade seria sua BFF?" (tirei a Taylor Swift) e depois a joguei fora. Não queria guardar na gaveta uma evidência de que eu não consigo compensar em nada.

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

Mas hoje tudo vai ser diferente. É o último dia antes das férias de julho e estou esperando por esse dia desde que as aulas começaram. As férias do meio do ano duram vinte e dois dias. Em termos gerais, isso significa quase um mês livre das piadas de gordo, dos apelidos e dos olhares descarados.

Dia 2

[...]

O mercado fica a dois quarteirões do meu prédio. É uma caminhada rápida que estou acostumado a fazer quase todos os dias. Mas fazer esse trajeto ao lado do Caio é uma experiência completamente nova. Enquanto estou com ele e as pessoas olham em nossa direção, eu não sei se elas reparam em como o Caio é lindo ou em como eu sou gordo. Ou nas duas coisas.

Fico imaginando como deve ser andar de mãos dadas com alguém na rua. Caminhar lado a lado com os meus dedos entrelaçados nos dedos do Caio enquanto a gente se esbarra de leve porque eu não consigo andar em linha reta por muito tempo. Penso em como seria incrível entrar de mãos dadas com ele no mercado, sorrindo um pro outro, como se fôssemos a Britney e o Justin chegando no *American Music Awards* de 2001, vestindo *jeans* dos pés à cabeça. O mercado inteiro nos olhando e pensando como somos o melhor casal de todos os tempos.

Mas isso nunca vai acontecer. Principalmente se levarmos em conta que moramos numa cidade onde ninguém aprovaria dois garotos andando de mãos dadas no mercado. Ou que o Caio nem *fala* comigo.

MARTINS, Vitor. **Quinze dias**. Rio de Janeiro: Globo Alt, 2022. Edição especial com conteúdo extra (novo formato). p. 7-9 e p. 30.

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

Raul Pompeia

Raul Pompeia (1863-1895) foi um escritor, jornalista, crítico e ilustrador brasileiro do século XIX. Nasceu em Angra dos Reis (RJ) e, ainda criança, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro, onde estudou em dois internatos. Por influência do pai, advogado, formou-se em direito, mas nunca chegou a exercer a profissão.

Na vida pública, atuou em movimentos abolicionistas e republicanos. Como escritor, desde cedo mostrou interesse pela literatura e pela crítica, publicando crônicas, poemas e ensaios, a maior parte deles nos jornais em que colaborou.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, RIO DE JANEIRO

Desenho de Raul Pompeia feito por Pereira Neto em 1895.

Contextualização

A obra mais conhecida de Raul Pompeia é **O Ateneu**, um marco na literatura brasileira, escrita no período da abolição da escravatura e ainda durante o Império no Brasil.

Nessa época, era muito comum que a prosa de ficção fosse publicada no formato de folhetins, ou seja, a publicação parcial e sequenciada em periódicos como jornais e revistas. Esse foi o caso de **O Ateneu**, que, durante três meses no ano de 1888, teve suas partes publicadas no jornal carioca **Gazeta de Notícias**, no qual Raul Pompeia atuava como crítico de arte.

Aproveitando a circulação em um meio impresso como o jornal, Pompeia elaborou, em **O Ateneu**, uma forte crítica aos costumes e ao sistema educacional da sociedade imperial.

O Ateneu: crônica de saudades conta a história de Sérgio, personagem que, quando menino, fora enviado pelo pai para estudar em um colégio que recebia os filhos da elite da cidade do Rio de Janeiro, chamado Ateneu. O enredo consiste na narração que Sérgio, já adulto, faz das recordações de seus anos escolares naquela instituição, onde eram mantidas regras rígidas, seguiam-se normas da aristocracia e cujo diretor era Aristarco.

Feita de forma não linear e com um vocabulário erudito, a narrativa das memórias de Sérgio durante seus anos no colégio abarca temas como a formação da identidade juvenil e as tensões da adolescência. Essas tensões, naturais na faixa etária, eram pioradas pelo convívio no Ateneu – um ambiente opressivo, onde vigorava um sistema de ensino baseado na corrupção e na violência.

No trecho que você lerá, Sérgio narra um episódio em que a banda de música do Ateneu, formada pelos alunos, ensaiava. Um dos colegas de Sérgio, Rômulo, escolhido por Aristarco para ser o pretendente de sua filha, é ridicularizado e feito de vítima das brincadeiras dos outros alunos.

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do trecho, preste atenção na maneira como Raul Pompeia constrói uma crítica ao sistema educacional da época, especialmente aos colégios internos.
2. Observe como são apresentadas as relações de poder e a opressão dentro do Ateneu, considerando a relação entre os estudantes e o diretor Aristarco e dos estudantes entre si.

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

O Ateneu

Capítulo 7

[...]

O grave **bombardão**, o **oficlide**, a trompa, o trombone, o próprio sax, destinados ao **mister** secundário de acompanhamento, recuando, como **lacaios**, na encenação sonora, homens de armas servilmente bravos nas investidas brilhantes, ou tímidos pajens, arrepanhando o abandono de caudas escapadas ao luxo régio das grandes notas do canto – valiam menos ainda, na estima do diretor, que na marcação da partitura.

Predileto era o flautim, florete feito som, tênue, penetrante, perfuração de agulhas; predileta era a requinta, espécie de flautim rachado, agressiva como a vibração do dardo das serpentes; o fagote, aumentativo de requinta, único aparelho capaz de produzir artificialmente a fanhosidade colérica das sogras; o claro oboé, laringe metálica de um cantor de epopeias, heroico e belo; o pistão frenético e vivo, estandarte à mostra sobre a celeuma, harmonizando, centralizando a instrumentação como um regimento de cavaleiros. Prediletos porque gritavam mais! Prediletos principalmente o tambor e o bombo tonante, primazia do estrondo, a trovoada das peles tesas, que a tormenta sobraça nos arroubos de carnaval canalha dos seus dias e que sobraçava, no Ateneu, Rômulo, o **graxo** Rômulo, o **nédio**, o opulento, o caríssimo genro das esperanças caras.

bombardão: instrumento musical de sopro, também conhecido como tuba.
oficlide: instrumento musical de sopro semelhante à tuba.
mister: função.
lacaios: criados.
graxo: que tem gordura.
nédio: de aspecto lustroso, por causa da gordura.

Foi exatamente por esta seriação de preferências acústicas que chegou Aristarco à descoberta do seu favorito. E por acaso.

Durante uma festa escolar, exibia-se a banda. Distrai-se o bombo e solta fora de tempo um magnífico tiro, que ia bem à composição executada como uma gota de tinta Monteiro numa aquarela. Metade dos ouvintes acreditaram que aquilo era um capricho **wagneriano** enxertado de propósito; outra metade não conteve o riso.

Aristarco admirava o bombo em solo, solidão das salvas em pleno mar, fator grandioso de sonoridade que o **Zé-Pereira** multiplica. Mas o riso dos convidados incomodou-o.

Acabada a festa, mandou vir à presença o artista do estampido. Apresenta-se o músico e não sei como se entenderam que, em vez de castigo, retirou-se Rômulo do gabinete com os **forais** vantajosos de genro ***ad honorem***.

O escandaloso favor suscitou uma reação de inveja.

Rômulo era antipatizado. Para que o não manifestassem excessivamente, fazia-se temer pela brutalidade. Ao mais insignificante gracejo de um pequeno, atirava contra o infeliz toda a corpulência das infiltrações de gordura solta, desmoronava-se em socos. Dos mais fortes vingava-se, resmungando intrepidamente.

Para desesperá-lo, aproveitavam-se os menores do escuro. Rômulo, no meio, ficava tonto, esbravejando juras de morte, mostrando o punho. Em geral procurava reconhecer algum dos impertinentes e o marcava para a **vindita**. Vindita **inexorável**.

No decorrer enfadonho das últimas semanas, foi Rômulo escolhido, principalmente, **para expiatório do desfastio**. *Mestre cook!* via-se apregoado por vozes fantásticas, saídas da terra; *mestre cook!* por vozes do espaço, rouquenhas ou esganiçadas. Sentava-se acabrunhado, vendo se se lembrava de haver tratado panelas algum dia na vida; a unanimidade impressionava. Mais frequentemente, entregava-se a acessos de raiva. Arremetia bufando, espumando, olhos fechados, punhos para trás, contra os grupos. Os rapazes corriam a rir, abrindo caminho, deixando rolar adiante aquela ambulância danada de elefantíase.

A uma das vaias estive presente. Rômulo marcou-me. Pouco depois encontrávamo-nos no longo corredor que levava à biblioteca do *Grêmio*. Situação embaraçosa. Eu vinha, ele ia. Parar? Recuar? Enquanto hesitava, fui-me adiantando. Rômulo, de salto, empolgou-me a gola da blusa. Sacudia a ponto de macerar-me o peito. "Então, seu cachorro (*sic*), diga-me aqui, se é capaz, quem é *mestre*."

A injúria equilibrou-me do espanto. Estava tudo perdido. Deitei bravura. "*Mestre, mestríssimo cook!*", gritei-lhe **à barba**. Não sei bem do que houve. Quando dei por mim, estava estendido embaixo de uma escada. Entraram-me na cabeça três pregos, que havia nos últimos degraus. Ponderando que tinha no futuro tempo de sobra para vingança, levantei-me e sacudi da roupa a poeira humilhante da derrota.

Afinal, o dia chegou dos exames primários.

[...]

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**: crônica de saudades. Orientação pedagógica e notas de leitura: Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2018. p. 149-151.

wagneriano: referência irônica ao compositor alemão Richard Wagner (1813-1883), que costumava ser lembrado por suas excentricidades musicais.

Zé-Pereira: bumbo.

forais: privilégios.

***ad honorem*:** do latim, com honra.

vindita: vingança.

inexorável: severa.

para expiatório do desfastio: como bode expiatório do tédio; Rômulo foi escolhido como a vítima das brincadeiras dos outros alunos, que estavam entediados.

à barba: cara a cara.

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

(DI)VERSOS: PERCURSOS PELA POESIA

CAROLINA TOLEDO/ARQUIVO PESSOAL

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

Fotografias (acima e na próxima página) com a reprodução do *stencil art* de Dafne Sampaio, no projeto **Uma quadrinha-stencil a favor da cidade**, São Paulo (SP), 2013. No tapume ou no muro, está escrito: "VOCÊ PRAÇA / ACHO GRAÇA / VOCÊ PRÉDIO / ACHO TÉDIO".

DAFNE SAMPAIO/ARQUIVO PESSOAL

DAFNE SAMPAIO/ARQUIVO PESSOAL

DAFNE SAMPAIO/ARQUIVO PESSOAL

Ponto de partida

Observe as fotografias desta página e da anterior, leia as informações da legenda e converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

1. Que técnica e linguagens artísticas você percebe nessas intervenções?

2. Considere os espaços em que foram feitas as intervenções, a sonoridade das palavras usadas no texto e as relações de sentido que elas provocam. Que reflexão crítica as intervenções despertam em você?

3. Em sua opinião, esse tipo de intervenção pode ser considerado poesia? Por quê?

4. O que você sabe sobre poesia? Que poetas conhece? Você tem preferência por algum tipo de poema ou por alguma temática? Compartilhe com a turma.

5. Você costuma ler ou fazer poesia? Onde mais você percebe a poesia em suas práticas cotidianas?

Objetivos da unidade

- Ler poemas com temáticas variadas e em diferentes formas e estilos, ampliando saberes sobre esse gênero literário.
- Reconhecer a poesia como uma forma de manifestar críticas e resistências.
- Fazer uma curadoria de poemas para um mural virtual interativo da turma e, posteriormente, produzir e filtrar comentários apreciativos nesse mural.
- Participar de eventos culturais, organizando batalhas de *slam* e um sarau cultural.
- Conhecer e utilizar adequadamente recursos coesivos que estabelecem relações lógicas entre as partes do texto.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP06, EM13LP14, EM13LP51

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

Linguagens em integração

Saiba mais sobre intervenções artísticas no Tema 19 de seu livro de Arte, especialmente na seção **Conceitos e técnicas**.

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

CAPÍTULO 5

(Di)versos em formas e temas

Quadrinhas, sonetos, versos livres, haicais, *slams*, cordéis, poemas visuais, poemas concretos, videopoemas... Você já conhece todas essas formas de fazer poesia? Sabe o que pode ser dito em poemas, quais temáticas podem ser abordadas neles e que outras linguagens, além da verbal, podem ser usadas para compor poemas? Neste capítulo, você terá a oportunidade de ampliar seu repertório como leitor de poemas, conhecendo autores e autoras que transformam questões de seu tempo em matéria de poesia e inovam no fazer poético.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP13, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

Leitura e reflexão I: Sete faces e outras mais

Nascido em Itabira (MG), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é considerado um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX, conhecido pelo olhar inquieto, crítico e irônico que lança sobre as coisas do mundo.

O poema que você vai ler foi publicado em seu primeiro livro, **Alguma poesia** (1930). A obra pertence à primeira das três fases do autor, em que ele dialoga de modo muito particular com o Modernismo de 1922: desafia a convenção poética com ousadia, aderindo aos versos brancos (sem rimas), fugindo de padrões métricos, utilizando linguagem coloquial e aderindo a temas prosaicos, como no famoso "Tinha uma pedra no meio do caminho...", ou nos versos do poema a seguir, no qual o **eu lírico** se expressa em sete faces/sete estrofes. Em cada uma delas, acontecimentos e imagens aparentemente desconexos sugerem seu desconcerto com o mundo pela própria sintaxe do poema.

Texto 1 Poema de Carlos Drummond de Andrade

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser ***gauche*** na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

eu lírico: a "voz" que fala no poema e não necessariamente corresponde à identidade do autor: um poeta adulto pode escrever um poema em que o eu lírico seja uma criança, por exemplo.

***gauche*:** do francês, significa esquerdo. Por extensão, pode significar aquele que se desvia, não se ajusta ao estado de coisas.

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

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 4.

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**.

Junte-se a um colega e respondam às questões a seguir. Tomem nota de suas conclusões para, depois, compartilhá-las com o professor e a turma.

1. Identifiquem palavras de diferentes classes gramaticais que deixam "marcas" do eu lírico ao longo das estrofes.

2. Essas marcas do eu lírico evidenciam o uso da função emotiva da linguagem, que ocorre quando o enunciador pretende expressar suas emoções, seus sentimentos e suas subjetividades em relação ao que diz. Como o eu lírico se mostra ao leitor?

3. A personificação, figura de linguagem usada na segunda estrofe, também cria efeitos de emotividade. Que efeitos são esses?

4. Localizem a estrofe em que o eu lírico faz a caricatura de um homem. Como os versos conseguem destacar alguns elementos na caracterização do personagem?

Caricatura

Consiste no exagero, por meios plásticos ou literários, de um traço ou mais de uma personalidade real ou personagem de ficção, com vistas ao ridículo, ao burlesco, ao cômico, à sátira.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 68.

Caricatura de Carlos Drummond de Andrade feita por André Dahmer, 2011.

parodia: usa referências de uma obra (literária, teatral, musical etc.) em outra, subvertendo sua intenção original a fim de obter efeitos de criticidade ou humor.

subterfúgios: manobras para evitar dificuldades.

sina: destino, sorte.

linhagens: gerações.

***pedigree*:** origem de um animal de raça; no poema, demonstra, de modo irônico, a dificuldade que o eu lírico tem em classificar a tristeza expressa em sua poesia: ela não pertenceria a nenhuma tradição.

coxo: que manca; no poema, dialoga com o termo *gauche* do eu lírico drummondiano.

Texto 2 Poema de Adélia Prado

O poema que você lerá a seguir foi publicado originalmente no livro **Bagagem** (1976), obra de estreia da poeta mineira Adélia Prado (1935-). O texto **parodia** versos do "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade, para expressar a condição de ser mulher e poeta. Leia-o com seu parceiro ou sua parceira de trabalho; depois, discutam as questões propostas.

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os **subterfúgios** que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a **sina**.
Inauguro **linhagens**, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem ***pedigree***,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser **coxo** na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

PRADO, Adélia. Com licença poética. *In*: PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 11.

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

1. Que referências ao "Poema de sete faces" estão presentes em "Com licença poética"?
2. Que imagem do eu lírico feminino é possível construir? De que modo ele vê sua "sina"?
3. Que estereótipos e lugares-comuns o eu lírico usa para definir-se como mulher?
4. Que palavra usada para qualificar "mulher" no último verso do poema contradiz essa definição de mulher? Por quê?
5. Considerando a imagem construída do eu lírico, que sentido pode ser atribuído à expressão "vai carregar bandeira"?
6. O poema foi publicado no final dos anos 1970. Que reflexões expressas nele sobre a condição da mulher vocês consideram relevantes na atualidade? Por quê?
7. O que mais chamou sua atenção na paródia feita no poema? Por quê?

#Para curtir

Videodeclamação

No canal de revista de arte e cultura **Bravo!**, você encontra uma videodeclamação do poema "Com licença poética" realizada pela jornalista Marília Gabriela (1948-). Acesse e aprecie como a declamadora usa a gestualidade, a expressão facial e os recursos da fala (entonação, ênfases) para conferir ainda mais expressividade ao poema.

MARÍLIA Gabriela lê "Com licença poética", de Adélia Prado. [*S. l.*: *s. n.*]. 1 vídeo (57 s). Publicado pelo canal ***Revista Bravo!***, 3 out. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4YOyEdWPg-k. Acesso em: 15 fev. 2024.

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

ZOOM Adélia Prado

Adélia Prado (1935-) nasceu em Divinópolis (MG). É poeta, romancista, contista e autora de histórias infantis.

No início da carreira, teve o apoio de Carlos Drummond de Andrade, que adorou seus poemas e sugeriu que fossem publicados.

Sob o olhar feminino, os poemas de Adélia Prado utilizam um vocabulário simples para falar de religiosidade, família e cotidiano.

Adélia Prado recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais, entre eles o prêmio Jabuti, em 1978, e o prêmio Camões, em 2024.

RUY BARON/VALOR/FOLHAPRESS

Adélia Prado em 2016.

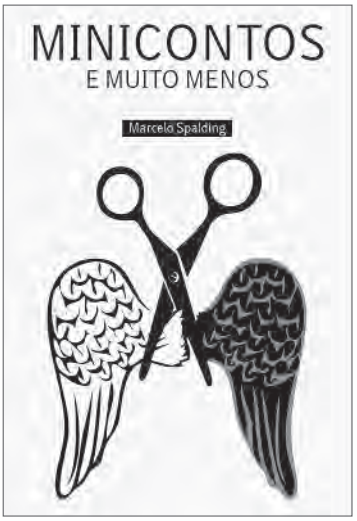
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

DIÁLOGOS Outra face de um poema

No livro **Minicontos e muito menos**, sob o título "Faces de sete poemas", o professor e escritor Marcelo Spalding (1982-) apresenta um conjunto de sete minicontos que dialogam com sete poemas famosos de Drummond, sendo um deles o "Poema de sete faces".

Quando nasci, nenhum
anjo torto me disse nada.
Mas lembro da voz do
Pai perguntando como iam
sustentar mais uma boca.
Fui ser *gauche* na vida.

SPALDING, Marcelo; CHAFFE, Laís. **Minicontos e muito menos**. Ilustrações de Alexandre Oliveira. Porto Alegre: Casa Verde, 2009. p 39.



REPRODUÇÃO/CASA VERDE

Capa do livro **Minicontos e muito menos**, de Marcelo Spalding.

1. De que modo o miniconto dialoga com o "Poema de sete faces"?

2. O que motiva o narrador a ser *gauche* na vida?

3. O sentido do termo *gauche* no miniconto é o mesmo que no poema de Drummond? Explique.

4. Uma das características dos minicontos é a presença do que Spalding denomina como **narratividade**: a história deve contar o que aconteceu com um personagem, mostrando mudanças, que podem ser somente sugeridas ou podem estar ditas no texto. Nesse miniconto, que mudança ocorre com o narrador-personagem?

5. Qual é o teor da crítica na paródia de Spalding?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

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

#Para curtir

Drummond em canção

"Até o fim", composição de Chico Buarque (1944-) lançada em 1978, no álbum **Chico Buarque**, retoma e recria elementos do "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade. Observe o modo como os versos da canção atualizam com bom humor a ideia de ser *gauche*, com o eu lírico expressando seu desacerto em uma série de situações prosaicas da vida. A letra da canção está disponível em: https://www.chicobuarque.com.br/obra/cancao/192. Acesso em: 21 mar. 2024.

A canção recebeu diferentes interpretações, como a do próprio compositor, a de Ney Matogrosso, a de Zeca Baleiro e a de Marjorie Estiano. Procure conhecê-las e ouvi-las; perceba como os diferentes arranjos musicais e o estilo de cada intérprete agregam possibilidades de sentidos para os versos.

REPRODUÇÃO/PHILIPS

Capa do álbum **Chico Buarque** (1978), de Chico Buarque.

Aprendendo com autonomia: Estações de poesia

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP16, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52

Na abertura desta unidade, você conversou com o professor e os colegas sobre sua relação com a poesia – se gosta de poemas e quais autores ou autoras desse gênero conhece. Com as atividades a seguir, você poderá incrementar seu repertório, viajando por quatro estações de poesia. **#repertóriocultural**

Seu principal companheiro será o poeta Carlos Drummond de Andrade, mas você também encontrará velhos e novos conhecidos. É uma antologia com oito textos, dois em cada estação.

A turma deverá se organizar em quatro grupos de trabalho, um para cada estação. Assim que seu grupo e sua estação estiverem definidos, organize-se para ler individualmente, em seu tempo livre, os dois poemas que lhe cabem. Observe estas dicas para aproveitar bem sua leitura individual.

1. Relembre o que você sabe sobre cada autor ou autora ou investigue mais a respeito deles. Registre o que considerar importante quanto ao estilo do ou da poeta e, se for o caso, à inserção dele ou dela em determinado movimento artístico-literário.
2. Preste atenção nas escolhas de palavras, em como elas são combinadas em versos, nos efeitos sonoros e de sentidos causados pelo conjunto de versos em cada estrofe, nas imagens que eles constroem.
3. Promova diálogos entre os textos da estação, analisando se e em que medida um remete ao outro ou se e como um inova em relação ao outro.
4. No caderno, responda às perguntas propostas para a estação, tendo em mente que, depois, você vai comparar suas impressões com as de seus colegas de grupo.

Participação nas estações de poesia

1. No dia combinado coletivamente, os grupos vão se reunir em cada estação com o objetivo de:
   - **a.** rever o **roteiro de perguntas**, comparando as respostas individuais dos colegas e chegando a consensos;
   - **b.** preparar uma **apresentação oral** de sua estação aos outros grupos; com duração de dez minutos, essa apresentação deve conter:
     - uma **leitura expressiva** dos dois poemas, empregando com intencionalidade recursos de oralidade que vocês perceberam em leituras orais indicadas nesta

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

seção e na anterior; no caso do poema-objeto, preparem uma fala de descrição e um comentário;

- a **comparação** entre esses poemas e a **apreciação** do grupo, destacando aquilo de que mais gostaram e os motivos de terem gostado, com atenção à linguagem, aos aspectos formais e a seus efeitos de sentidos.

2. Escolham quem ficará responsável por: mediar a discussão do grupo e registrar suas conclusões por escrito; preparar o texto de apoio para a apresentação; conduzir a apresentação.

Estratégias para uma boa apresentação oral

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Em unidades anteriores desta coleção, você estudou algumas estratégias importantes para realizar uma apresentação oral. Vamos recordar os principais pontos?

1. O estudante ou os estudantes que ficarem responsáveis pela apresentação deverão fazer um **planejamento por escrito**:
- usem palavras-chave ou frases sucintas;
- façam uma previsão do que falarão na introdução, no desenvolvimento e na finalização;
- mantenham a concisão, considerando que toda a fala deve durar no máximo dez minutos.

2. Mesmo sendo uma apresentação curta, lembrem-se de usar **recursos coesivos** para que os colegas acompanhem a progressão temática da fala. Confiram algumas sugestões de expressões para usar, com essa finalidade:
- na introdução – *Vamos falar sobre os poemas...*; *Acompanhem a leitura do primeiro poema...*; *E agora a do segundo...*
- no desenvolvimento – *Ao comparar os poemas, percebemos que...*; *Em relação à nossa apreciação dos poemas, o que mais chamou a atenção de todos no grupo foi...*; *Por um lado... por outro...*
- na finalização – *Em resumo, a leitura desses poemas nos fez refletir sobre...*; *Ao ler esses poemas, constatamos que...*

3. Fiquem atentos ao uso da **voz** e da **linguagem corporal**:
- variem o ritmo ao falar;
- usem gestos para marcar a fala, mas sem exageros;
- cuidem da postura e mantenham contato visual com a plateia.

4. O colega ou os colegas que ficarem responsáveis pela preparação do **material de apoio** poderão se organizar desta forma:
- se possível, explorem modelos e *layouts* disponíveis em *software* de apresentação de *slides*;
- fiquem atentos ao tamanho e ao tipo da fonte, assim como aos espaços entre linhas e parágrafos, para garantir a legibilidade do texto por vocês e pelo público.

5. Organizem o conteúdo:
- utilizem **tópicos** ou **esquemas**, sem textos muitos longos.
- sempre que pertinente, insiram **fotografias** ou **outras imagens**.

Estação 1: Os sonetos no tempo – de Camões a Augusto dos Anjos

As formas de trabalhar a linguagem da poesia ao longo do tempo são variadas e respondem tanto a estilos predominantes em uma época como ao desejo de um artista de resgatar e atualizar certa forma do passado. O **soneto**, forma em destaque nesta estação, vai longe no tempo. Surgido no século XIII, na literatura italiana, e popularizado no século XIV pelos poetas Dante Alighieri (1265-1321) e Francesco Petrarca (1304-1374), consiste em uma estrutura fixa de poema com regularidade rítmica: dois quartetos (conjunto de quatro

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

versos) e dois tercetos (conjunto de três versos); versos decassílabos (com dez sílabas poéticas); rimas geralmente intercaladas, também chamadas de opostas ou abraçadas, nos quartetos (ABBA/ABBA) e tercetos que podem variar em (CDC/DCD) ou (CDE/CDE). O último verso é chamado **chave de ouro**, sendo o ponto alto do poema.

O soneto foi introduzido na língua portuguesa pelo poeta Sá de Miranda (1481-1558), no século XVI, e difundido pela produção lírica de Luís Vaz de Camões (1524?-1580?), ao longo desse mesmo século. Na literatura brasileira, tem sido experimentado por vários poetas de diferentes temporalidades.

Texto 1

No soneto a seguir, atribuído a Camões, observe como o eu lírico expressa um balanço de sua existência. Reflita sobre as sensações e emoções que o texto sugere e observe como o ritmo do poema contribui para isso.

Erros meus, má fortuna, amor ardente

Erros meus, má fortuna, amor ardente
em minha perdição se **conjuraram**;
os erros e a fortuna **sobejaram**,
que para mim bastava o amor somente.

Tudo passei; mas tenho tão presente
a grande dor das cousas que passaram,
que as magoadas iras me ensinaram
a não querer já nunca ser contente.

Errei todo o **discurso** de meus anos;
dei causa que a **Fortuna** castigasse
as minhas mal fundadas esperanças.

De amor não vi senão breves enganos.
Oh! Quem tanto pudesse que fartasse
este meu duro **génio** de vinganças!

CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos**. p. 22. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

conjuraram: tramaram, planejaram, conspiraram.

sobejaram: excederam os limites do necessário.

discurso: no português antigo, o mesmo que decurso, duração.

Fortuna: na mitologia romana, divindade que presidia a todos os acontecimentos, distribuindo, conforme sua vontade, o bem e o mal para os homens.

génio: na mitologia romana, entidade presente no nascimento de uma pessoa e designada para protegê-la ao longo da vida.

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

#Para curtir

Soneto em videopoema

Assista a um videopoema com o texto "Erros meus, má fortuna, amor ardente". Perceba como a fotografia, a sincronização entre imagens, versos, efeitos de sonoplastia e a *performance* do ator contribuem para atribuir sentidos ao soneto camoniano. Observe a variedade do português falado em Portugal, comparando as diferenças fonéticas na pronúncia das palavras.

"ERROS meus má fortuna" – João Reis. Uma ideia de Nuno Artur Silva (Produções Fictícias). Produção: Até ao Fim do Mundo. Imagem: João Filipe Rodrigues. Realização: Ricardo Espírito Santo. Vídeo (1 min 3 s). Disponível em: www.vimeo.com/12106007. Acesso em: 16 fev. 2024.

RICARDO ESPÍRITO SANTO/VIMEO

Cena do videopoema "Erros meus má fortuna", de João Reis.

Texto 2

Oriente os estudantes a lerem também os boxes ***Zoom*** sobre Simbolismo, nesta página, e sobre Parnasianismo, na página 161.

O paraibano Augusto dos Anjos (1884-1914), hoje considerado um dos poetas brasileiros mais originais, é um daqueles literatos que dificilmente podem ser associados a um estilo específico. Cronologicamente, sua única produção – a coletânea de poemas **Eu**, de 1912 – situa-se no chamado **Pré-Modernismo** (leia o boxe ***Zoom*** sobre esse período na próxima página). Em termos de estilo, é possível identificar, na obra desse autor, influências do **Simbolismo**, pela preocupação com a sonoridade e por referências ao poeta simbolista francês Charles Baudelaire (1821-1867), bem como influências do **Parnasianismo**, pelo emprego de sonetos e versos decassílabos. Contudo, o trabalho de Augusto dos Anjos distancia-se desses movimentos pela inovação nas temáticas e no tratamento dado a elas.

A linguagem é marcada pelo uso de vocábulos incomuns, rebuscados e científicos, considerados de mau gosto pela crítica da época. Sua poesia, fortemente influenciada pelas ideias do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860), é centrada nas angústias existenciais do ser humano, carregada de pessimismo, com referências constantes à finitude humana.

Leia o poema a seguir, observando de que e de quem o eu lírico fala e as escolhas lexicais que faz para abordar o tema.

Decadência

Iguais às linhas perpendiculares
Caíram, como cruéis e **hórridas hastas**,
Nas suas 33 vértebras gastas
Quase todas as pedras **tumulares**!

A frialdade dos círculos polares,
Em sucessivas atuações **nefastas**,
Penetrara-lhe os próprios **neuroplastas**,
Estragara-lhe os centros medulares!

Como quem quebra o objeto mais querido
E começa a apanhar piedosamente
Todas as microscópicas partículas,

Ele hoje vê que, após tudo perdido,
Só lhe restam agora o último dente
E a armação funerária das clavículas!

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv.00054a.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

ZOOM
Simbolismo

Surgido na segunda metade do século XIX, o **movimento simbolista** propõe uma literatura com forte apelo aos sentidos, por acreditar que, quando estimulados, eles podem colocar o ser humano em contato com a essência das coisas. Os adeptos do Simbolismo também valorizam o misticismo e a religiosidade, contrapondo-se, assim, ao racionalismo da estética realista. No Brasil, um expoente do movimento simbolista foi o catarinense Cruz e Sousa (1861-1898), autor de poemas e prosa poética.

hórridas: horrendas, horripilantes, pavorosas.
hastas: lanças, peças pontiagudas de metal.
tumulares: relativas ou pertencentes a túmulo.
nefastas: nocivas, prejudiciais.
neuroplastas: neologismo (palavra inventada) que faz referência ao sistema nervoso.

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

ZOOM Pré-Modernismo

Pré-Modernismo é o nome que se dá a um período da literatura brasileira correspondente, aproximadamente, às duas primeiras décadas do século XX. Não se trata de um estilo literário, mas de um contexto histórico e cultural em que vieram à luz importantes autores, com temáticas e propostas estéticas às vezes bem diversas.

Destacam-se nesse período os cariocas João do Rio (1881-1921), com suas crônicas que refletem a intensa transformação experimentada pela cidade do Rio de Janeiro, e Lima Barreto (1881-1922), com o romance **Triste fim de Policarpo Quaresma** e diversos contos que exibem um humor ácido e reflexivo. Também são nomes relevantes o jornalista e escritor carioca Euclides da Cunha (1866-1909), cuja principal obra é **Os sertões**, sobre a Guerra de Canudos, e o paulista Monteiro Lobato (1882-1948), que, além de se consagrar por décadas como o principal nome da literatura infantojuvenil brasileira, com as **Reinações de Narizinho** e outros romances ambientados no Sítio do Pica-Pau Amarelo, foi um influente editor e ativista da educação.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: Brasil no Pré-Modernismo

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

Roteiro para roda de conversa na Estação 1

1. No poema "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Camões:

a. Qual é a temática abordada?

b. A que o eu lírico atribui o insucesso de sua vida?

c. Que sentimentos e emoções o eu lírico expressa em relação à sua trajetória?

2. No poema "Decadência", de Augusto dos Anjos:

a. A que decadência o eu lírico se refere?

b. O eu lírico expressa os próprios sentimentos e emoções no poema? Explique.

c. A que perda o eu lírico se refere no verso "Ele hoje vê que, após tudo perdido"?

d. Releia as duas primeiras estrofes do poema e observe a **aliteração** do **r**. Considerando o que é tratado nessas estrofes, que efeito de sentido essa aliteração produz?

e. Há no poema a seleção de certas palavras que não são usuais na poesia. Identifique-as e explique o efeito de sentido que essa seleção ajuda a produzir.

aliteração: repetição de um ou mais fonemas consonantais, em um texto, a fim de lhe conferir mais expressividade e/ou obter certos efeitos de sentido.

3. Quanto ao aspecto formal, os dois poemas adotam um esquema de rimas clássico. Qual é ele?

4. Pode-se dizer que, em ambos os poemas, se faz um balanço da vida, uma reflexão sobre a trajetória das pessoas. Que semelhanças e diferenças você vê entre os textos?

5. Se você fosse escrever um poema fazendo um balanço de sua vida, o tom seria semelhante ao de algum desses sonetos? Ou bem diferente deles? Explique. **#autoconhecimento**

Estação 2: O fazer poético – de Bilac a Leminski

Quais são os desafios de fazer poesia? Que sentidos o poeta dá ao seu trabalho de criação? Como você já pode imaginar, essas também são questões com muitas respostas, historicamente situadas. Nesta estação você poderá refletir mais sobre isso, apreciando dois poemas. Antes de ler o **texto 1**, um poema do **Parnasianismo**, vamos entender mais sobre esse movimento literário.

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

ZOOM Parnasianismo

O termo **Parnasianismo** deriva de Monte Parnaso, uma montanha da Grécia onde, segundo a mitologia antiga, moravam o deus Apolo e nove musas que, juntos, inspiravam poetas e artistas. A palavra *parnaso* remete, portanto, à ideia de inspiração – e, evidentemente, a um padrão clássico de beleza, equilibrado e harmonioso.

Como movimento literário, o Parnasianismo surge na França por volta de 1865. Em contraposição à poesia romântica, que, na visão de alguns autores, estava se tornando excessivamente politizada, os poetas parnasianos cultivavam o ideal da "arte pela arte" e consideravam desnecessário focalizar a realidade externa. Também rejeitavam princípios românticos como a espontaneidade e a intuição, argumentando que o fazer poético exigia um trabalho racional com a metrificação e as rimas.

No Brasil, os principais nomes do Parnasianismo foram o carioca Olavo Bilac (1865-1918), de quem você lerá um poema nesta estação, o maranhense Raimundo Correia (1859-1911) e a paulista Francisca Júlia da Silva (1871-1920). O Parnasianismo brasileiro, especialmente aquele produzido por Bilac, afastou-se, porém, da escola francesa, na medida em que incorporou boas doses da subjetividade romântica. É, portanto, um estilo mais passional e menos rígido que a matriz europeia.

RAFAEL SANZIO – SALA DA ASSINATURA DO PALÁCIO APOSTÓLICO DO VATICANO

SANZIO, Rafael. **O Parnaso**. 1509-1511. Afresco, 670 cm. Sala da Assinatura do Palácio Apostólico do Vaticano.

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

Texto 1

Vamos começar pela segunda metade do século XIX. Nele, a poesia brasileira de estilo parnasiano era predominante. Leia o poema e observe as metáforas escolhidas por Olavo Bilac, poeta central desse movimento, para expressar o que ele considerava o fazer poético.

ourives: artesão que fabrica objetos de ouro ou prata.

Carrara: variedade de mármore italiano.

cinzel: instrumento de corte.

alteia: eleva, torna mais sublime, mais perfeito.

concretistas: adeptos do **Concretismo**, movimento artístico com influências na arquitetura, nas artes visuais e na literatura. No Brasil, o movimento da poesia concreta surgiu nos anos 1950, com artistas que se agrupavam em torno da revista **Noigrandes**. Sua proposta era renovar o verso tradicional, explorando a disposição das palavras na página e usando os espaços em branco para produzir sentidos.

Profissão de fé

[...]

Invejo o **ourives** quando escrevo:
Imito o amor
Com que ele, em ouro, o alto-relevo
Faz de uma flor.

Imito-o. E, pois nem de **Carrara**
A pedra firo:
O alvo cristal, a pedra rara,
O ônix prefiro.

Por isso, corre, por servir-me,
Sobre o papel
A pena, como em prata firme
Corre o **cinzel**.

Corre; desenha, enfeita a imagem,
A ideia veste:
Cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem
Azul-celeste.

Torce, aprimora, **alteia**, lima
A frase; e enfim,
No verso de ouro engasta a rima,
Como um rubim.

Quero que a estrofe cristalina,
Dobrada ao jeito
Do ourives, saia da oficina
Sem um defeito [...]

BILAC, Olavo. **Profissão de fé**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000179.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

Texto 2

O curitibano Paulo Leminski (1944-1989) é considerado um dos poetas mais expressivos de sua geração. Sua poesia, fortemente influenciada pelos **concretistas** Haroldo de Campos (1929-2003) e Augusto de Campos (1931-), caracteriza-se tanto pela coloquialidade quanto pelo rigor da construção formal, além de ser marcada pelo humor, pela influência melódica da canção popular, dos provérbios e trocadilhos da cultura oral e pelo uso de recursos visuais da publicidade, campo em que o poeta também atuou. Outra característica de Leminski é a capacidade de concisão extrema, inspirada nos haicais, a mais conhecida forma de poesia japonesa.

Leia o poema "desencontrários", observando os recursos expressivos utilizados pelo poeta e o olhar que apresenta sobre o fazer poético.

desencontrários

Mandei a palavra rimar,
ela não me obedeceu.
Falou em mar, em céu, em rosa,
em grego, em silêncio, em prosa.
Parecia fora de si,
a sílaba silenciosa.
Mandei a frase sonhar,
e ela se foi num labirinto.
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.
Dar ordens a um exército,
para conquistar um império extinto.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 190.

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

Roteiro para roda de conversa na Estação 2

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

1. Responda às questões sobre o poema "Profissão de fé", de Olavo Bilac.

a. Observe o número de versos em cada estrofe, a quantidade de sílabas poéticas e o esquema de rimas. O que se repete no poema?

b. O poema é metalinguístico, isto é, fala sobre o próprio ato de fazer poesia. Que espaço funciona como metáfora do lugar de trabalho do poeta?

c. Que aproximações o eu lírico faz entre o trabalho do poeta e o do ourives? Cite palavras e expressões que expressem essas aproximações.

d. De modo geral, que ideia sobre o fazer poético esse texto constrói? Como essa ideia se relaciona ao movimento literário do qual Bilac fazia parte (releia o boxe ***Zoom* Parnasianismo** da página 161)?

2. Responda agora às questões sobre o poema "desencontrários", de Paulo Leminski.

a. Por que o poema de Leminski também pode ser considerado metalinguístico?

b. O que o eu lírico expressa sobre o seu fazer poético? É possível considerar que o título do poema – "desencontrários" – é uma síntese do que o eu lírico diz a esse respeito? Explique.

c. Você percebe no poema algum humor no modo como trata o tema? Explique.

3. De que modo o poema de Leminski dialoga com o de Bilac?

Estação 3: Um poema de Drummond em diferentes dimensões

Publicado em **Alguma poesia** (1930), livro de estreia de Carlos Drummond de Andrade, o poema a seguir expressa uma visão irreverente e bem-humorada sobre o amor. Leia-o e observe como o título e os versos contribuem para isso.

Texto 1

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha.
In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 24.

© KOBRA, EDUARDO/AUTVIS, BRASIL, 2024

Em 2023, Itabira, cidade onde nasceu Drummond, ganhou um mural executado pelo artista visual Eduardo Kobra em homenagem ao poeta. No mural, aparece um trecho do poema "Confidência do Itabirano", escrito por Drummond em homenagem à cidade.

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

Texto 2

poema-objeto: poema que, para produzir sentidos, explora a natureza tridimensional dos objetos; em sua criação, fundem-se noções da literatura e das artes visuais.

O texto a seguir, da artista contemporânea Patricia Chmielewski (1979-), recria o texto de Drummond em um **poema-objeto**. Leia-o e reflita sobre a forma escolhida para expressar os sentidos.

PATRICIA CHMIELEWSKI. FOTO: VANESSA BUMBEERS - ACERVO DA ARTISTA

CHMIELEWSKI, Patricia. *Cubo Mágico Quadrilha*. [*S. d.*].

#Para curtir

Drummond em múltiplas linguagens

Teatralidade e mistura de estilos musicais marcam o trabalho da banda paulista Karnak. A composição "Espinho na roseira/Drumonda" explora criativamente temas de diversos poemas e narrativas da literatura brasileira. Entre essas referências, encontra-se o poema "Quadrilha", de Drummond.

ESPINHO na Roseira / Drumonda – Karnak, 23 abr. 2016. Vídeo (4 min). Publicado pelo canal Trechos do Forró. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l4rO9mUcINg. Acesso em: 24 out. 2024.

REPRODUÇÃO/TRECHOS DO FORRÓ

Capa do vídeo "Espinho na roseira/Drumonda", do canal Trechos do Forró.

Em 2012, Carlos Drummond de Andrade foi o homenageado da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), que acontece anualmente na cidade de Paraty (RJ). Naquele ano, a Plataforma Jovem da Flip, a FlipZona, que promove ações envolvendo estudantes da rede de ensino de Paraty e da região, por meio do Laboratório Criativo de Audiovisual (LAB), desenvolveu oficinas para a produção audiovisual em homenagem ao poeta e escritor. Uma das criações dos estudantes foi um vídeo com base no poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade.

QUADRILHA – Drummond – FlipZona, 27 jun. 2012. Vídeo (3 min 38 s). Publicado pelo canal FlipZona. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI. Acesso em: 24 out. 2024.

CAIO ESPOSITO, PAULO MONTEIRO, SAMARA DONARIO/FLIPZONA

Cena do vídeo "Quadrilha", do canal Flipzona.

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

Roteiro para roda de conversa na Estação 3

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

1. Sobre o poema "Quadrilha", responda:
   - **a.** Que relações você estabelece entre o título do poema e o que ele expressa?
   - **b.** Que personagem se diferencia dos demais em relação ao modo como é nomeado? O que se pode inferir sobre isso?
   - **c.** O que se pode deduzir sobre o único casamento que se concretiza no poema? Por que possivelmente ele se realiza?
   - **d.** Que tipo de verso e estilo de linguagem é usado no poema?
2. Como funciona o brinquedo cubo mágico? Se necessário, pesquise para responder.
3. Como a composição feita pela artista Patricia Chmielewski dialoga com o poema de Drummond?

Estação 4: *Carpe diem* – de Tomás Antônio Gonzaga a Ricardo Reis

A expressão latina que dá nome a esta estação – *carpe diem* – significa, em tradução livre, "aproveite o dia" e é o título de um poema do autor romano Horácio (65 a.C.-8 a.C.). Ao longo dos séculos, ela tornou-se o lema de uma filosofia de vida segundo a qual, diante das incertezas do futuro, devemos aproveitar o presente, as alegrias que a vida nos oferece hoje.

Confira como a temática do *carpe diem* é trabalhada em poemas de diferentes culturas e temporalidades – o primeiro, produzido no Brasil no fim do século XVIII, e o segundo, em Portugal nas primeiras décadas do século XX.

Texto 1

Você vai ler fragmentos de uma das **liras** que compõem o livro **Marília de Dirceu** (1792), de Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810), considerado um dos principais nomes do **Arcadismo** brasileiro (leia o boxe ***Zoom* Neoclassicismo ou Arcadismo**, na página 168). Em sua poesia lírica, Gonzaga assume a identidade do pastor Dirceu, que dedica poemas de amor à pastora Marília.

Comente com os estudantes que a obra **Marília de Dirceu** tem três partes: a primeira foi publicada em 1792 e a segunda, em 1799; já a terceira parte, que aparece nas edições atuais, foi publicada postumamente (em 1812) e há dúvidas quanto à sua autoria.

Lira XIV

Minha bela Marília, tudo passa;
A sorte deste mundo é **mal** segura;
Se vem depois dos males a **ventura**,
Vem depois dos prazeres a desgraça.
Estão os mesmos Deuses
Sujeitos ao poder **ímpio** do **Fado**:
Apolo já fugiu do Céu brilhante,
Já foi Pastor de gado.

[...]

liras: instrumentos musicais de cordas; por extensão, pode designar poemas feitos para serem cantados.

mal: nesse contexto, pouco; insuficientemente.

ventura: boa sorte; destino favorável.

ímpio: sem piedade, cruel.

Fado: destino.

Apolo: um dos principais deuses da mitologia greco-romana; os versos fazem referência a um episódio em que Apolo teria sido expulso do Olimpo e condenado a viver como mortal, guardando o rebanho de um rei.

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

ditosos: felizes.
difere: adia, procrastina.
ornemos: enfeitemos.
sãos: saudáveis.
guarda-livros: profissional que faz o registro da contabilidade de uma empresa; contador.

Ah! enquanto os Destinos impiedosos
Não voltam contra nós a face irada,
Façamos, sim, façamos, doce amada,
Os nossos breves dias mais **ditosos**.
Um coração, que frouxo
A grata posse de seu bem **difere**,
A si, Marília, a si próprio rouba,
E a si próprio fere.

O poema de Tomás Antônio Gonzaga contém várias orações na ordem indireta. Apoie os estudantes na compreensão dessas estruturas.

Ornemos nossas testas com as flores.
E façamos de feno um brando leito,
Prendamo-nos, Marília, em laço estreito,
Gozemos do prazer de **sãos** Amores.
Sobre as nossas cabeças,
Sem que o possam deter, o tempo corre;
E para nós o tempo, que se passa,
Também, Marília, morre.

Com os anos, Marília, o gosto falta,
E se entorpece o corpo já cansado;
triste o velho cordeiro está deitado,
e o leve filho sempre alegre salta.
A mesma formosura
É dote, que só goza a mocidade:
Rugam-se as faces, o cabelo alveja,
Mal chega a longa idade.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Marília de Dirceu**. Disponível em: http://www.culturatura.com.br/obras/Mar%C3%ADlia%20de%20Dirceu.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

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

Comente com os estudantes que um poema de Álvaro de Campos será lido no próximo capítulo.

OBJETO DIGITAL **Infográfico: Os heterônimos de Fernando Pessoa**

Texto 2

Fernando Pessoa (1888-1935), um dos grandes nomes da literatura portuguesa, está associado ao Modernismo português. Uma das peculiaridades do poeta foi "dar vida" a outras identidades, por meio da criação de **heterônimos**: autores fictícios criados por ele, cada um com sua biografia e seu estilo de escrita. Além da produção assinada pelo próprio Fernando Pessoa, foram intensas as produções de seus principais heterônimos: Alberto Caeiro, o camponês; Ricardo Reis, o médico; Álvaro de Campos, o engenheiro naval; e Bernardo Soares, o ajudante de **guarda-livros**.

Você vai ler uma **ode** de Ricardo Reis, cuja produção, apesar de ter ocorrido mais de um século após o Neoclassicismo, assume algumas características desse movimento. Fazem parte do estilo desse heterônimo, por exemplo, a adesão a valores da cultura greco-romana, o paganismo, a busca constante da paz e do equilíbrio e o domínio das emoções para viver sem dor. Do ponto de vista formal, Ricardo Reis também demonstra preferência pelo estilo clássico – nesse sentido, difere de outros heterônimos, como Álvaro de Campos, que emprega versos livres (sem regularidade métrica) e brancos (sem rima).

ode: tipo de poema lírico de tom alegre e entusiástico, composto de estrofes de versos com medida igual. Na Grécia antiga, era um poema destinado ao canto.

pesa: importa, tem importância.

grato: agradável, doce.

o: nesse contexto, equivale ao pronome demonstrativo *aquele*.

bucólico: que tem bucolismo, isto é, características próprias da vida no campo, especialmente a dos pastores.

Cada dia sem gozo não foi teu

Cada dia sem gozo não foi teu:
Foi só durares nele. Quanto vivas
Sem que o gozes, não vives.

Não **pesa** que amas, bebas ou sorrias:
Basta o reflexo do sol ido na água
De um charco, se te é **grato**.

Feliz **o** a quem, por ter em coisas mínimas
Seu prazer posto, nenhum dia nega
A natural ventura!

REIS, Ricardo. Cada dia sem gozo não foi teu. *In*: PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974. p. 150. Disponível em: http://arquivopessoa.net/textos/514. Acesso em: 7 dez. 2023.

Roteiro para roda de conversa na Estação 4

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

1. Sobre o poema de Tomás Antônio Gonzaga, responda:

a. Qual é a principal ideia defendida pelo eu lírico nessas estrofes?

b. De que modo o poema dialoga com as referências culturais da Antiguidade clássica?

2. Além do *carpe diem*, outro lema importante para os neoclássicos ou árcades era o *fugere urbem* ("fuga da cidade"), expresso pela exaltação de um estilo de vida **bucólico**, simples e pastoril.

a. De que modo essa valorização da vida campestre aparece no poema de Gonzaga?

b. A ambientação do poema faz lembrar de alguma forma o Brasil, onde o poeta morava? Explique sua resposta.

3. Sobre a ode de Ricardo Reis, responda:

a. Quanto às ideias expressas, que semelhanças e diferenças você vê entre esse poema e o de Tomás Antônio Gonzaga?

b. Que acontecimento o eu lírico apresenta como exemplo de ter prazer nas coisas mínimas?

c. Do ponto de vista formal, quais características da ode a aproximam do estilo clássico de fazer poesia?

4. Qual é sua avaliação sobre o lema do *carpe diem* expresso nesses poemas? Você se identifica com essa filosofia de vida? Explique. **#autoconhecimento**

#Para curtir

Ricardo Reis no estilo *pop rock*

A ode "Cada dia sem gozo não foi teu", de Ricardo Reis, que você leu nesta estação, foi musicada pelo grupo português D'Alma, conhecido por adaptar para canção, no estilo *pop rock*, poemas dos poetas de língua portuguesa, entre os quais estão Florbela Espanca, Mário de Sá Carneiro, Fernando Pessoa, Olavo Bilac e Mia Couto.

Para conhecer a versão musicada da ode, acesse este *link*: https://www.youtube.com/watch?v=czAedsdNwuc. Acesso em: 24 out. 2024.

Visite também o canal do grupo, disponível em: https://www.youtube.com/@DAlmaMusic. Acesso em: 24 out. 2024.

D'ALMA MUSIC

Cena do vídeo "Cada dia sem gozo não foi teu", do canal D'Alma Music.

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

ZOOM Neoclassicismo ou Arcadismo

O **Neoclassicismo** é um movimento artístico-literário surgido na Europa na segunda metade do século XVIII. Influenciados pelos ideais iluministas, que exaltam a razão e a ciência, os neoclássicos defendem uma arte equilibrada e proporcional. Dessa forma, abandonam os exageros do Barroco e retomam padrões estéticos da Antiguidade greco-romana, cultivados anteriormente no Renascimento e em sua vertente literária, o Classicismo.

Confira um exemplo do estilo neoclássico em uma pintura da francesa Marie Denise Villers (1774-1821). Perceba a serenidade da personagem e a luminosidade suave, oriunda das cores usadas na janela e nas roupas da jovem.

Comente com os estudantes que Marie Denise Villers foi aluna de Jacques Louis David (1748-1825), um dos mais célebres pintores neoclássicos. Em um episódio que demonstra o apagamento da presença feminina na História da Arte, a pintura **Marie Joséphine Charlotte du Val d'Ognes** foi atribuída, na época, ao próprio David – um equívoco desfeito somente nos anos 1950, quando a autoria de Villers foi restabelecida.

Na literatura, o Neoclassicismo teve influência em Portugal e, consequentemente, no Brasil, que ainda se encontrava sob regime colonial. Graças à descoberta do ouro, o centro econômico havia se deslocado da Bahia para Minas Gerais, onde se formou um pequeno círculo de intelectuais. Enviados para estudar na Europa, esses jovens traziam de lá novidades e tendências culturais, que eram compartilhadas nas chamadas **academias literárias**.

Os principais autores desse período no Brasil foram os poetas líricos Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), Alvarenga Peixoto (1742-1792) e Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810). Além de poesia lírica, Gonzaga produziu um poema satírico intitulado **Cartas chilenas**, no qual criticava a administração portuguesa.

Esses três poetas também se notabilizaram pelo envolvimento com a **Inconfidência Mineira**, a conspiração organizada em 1789 em Vila Rica contra o domínio português. Vale destacar o papel exercido no movimento pela esposa de Alvarenga Peixoto, a também poeta Bárbara Heliodora Guilhermina da Silveira (1759-1819) – em 2024, ela recebeu a Medalha da Inconfidência em homenagem à sua militância.

Outros nomes de relevo no Arcadismo brasileiro foram Basílio da Gama (1741-1795) e o frei Santa Rita Durão (1722-1784). Ambos escreveram poemas épicos de inspiração histórica – Basílio criou **O Uraguai**, sobre uma batalha envolvendo indígenas, jesuítas e o exército luso-espanhol na região das Missões, no Rio Grande do Sul, enquanto Santa Rita Durão escreveu **Caramuru**, sobre a união entre o náufrago português Diogo Álvares Correia e a indígena Paraguaçu.

MARIE DENISE VILLERS - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

VILLERS, Marie Denise. **Marie Joséphine Charlotte du Val d'Ognes (1786-1868)**, 1801. Óleo sobre tela, 161,3 × 128,6 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York.

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

Roda de conversa da turma: as experiências nas estações

Agora é o momento de compartilhar com os colegas suas impressões sobre os poemas da estação que seu grupo visitou. Sob a orientação do professor, organizem-se para fazer uma apresentação oral ao restante da turma, de acordo com as instruções fornecidas no início desta seção.

Após a apresentação dos grupos, discuta com os colegas e o professor:

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

1. Você se interessou por algum dos textos de outras estações, comentados pelos colegas? Por qual(is) deles e por quê?
2. As suas impressões sobre os poemas divergiram em algum sentido das dos colegas? Comente o que achar mais relevante.

Proposta de trabalho interdisciplinar: Língua Portuguesa e Matemática e suas Tecnologias.

CONEXÕES Matemática e literatura no cubo mágico

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP08, EM13LP52

Na terceira estação de poesia da seção **Aprendendo com autonomia**, uma das produções apresentadas foi o poema-objeto de Patricia Chmielewski. Como você percebeu, essa obra recria, em um cubo mágico, o poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade.

Nesta seção, vamos explorar um pouco mais o **cubo mágico** e as relações que a artista propôs entre esse brinquedo e o poema drummondiano. Também chamado de **cubo de Rubik**, o objeto foi criado em 1974 pelo professor de arquitetura húngaro Ernö Rubik, que queria ajudar seus alunos a compreenderem espaços tridimensionais. Em 1980, o cubo foi transformado em brinquedo e passou a ser fabricado e vendido no mundo todo.

Além de entreter e desafiar o raciocínio lógico, esse quebra-cabeça tridimensional pode nos ajudar a aprender alguns conceitos matemáticos. Leia uma postagem sobre isso publicada em um *blog* de divulgação científica.

A engenharia e a matemática por trás do cubo mágico

[...]

O cubo mágico por si só já está ligado à matemática devido à sua forma de cubo, um dos sólidos geométricos mais comuns nos estudos de geometria [...]. Porém, veremos que diversos outros conceitos de matemática estão também ligados a esse quebra-cabeça.

Para abordar essas outras relações com a matemática começaremos com uma pergunta: Você já se perguntou quantos embaralhamentos diferentes um cubo mágico tradicional pode ter? Bom, se a resposta for não, tente pensar em um número.

A partir de conceitos de análise combinatória como permutações, combinações, e com um estudo aprofundado dos movimentos possíveis de um cubo mágico, concluímos que o número de combinações para o modelo padrão é de absurdos 43.252.003.274.489.856.000 combinações diferentes, sendo que dentre todas elas somente uma é a correta.

VERONIKA72/ISTOCK/GETTY IMAGES

TEIXEIRA, Vinícius. A engenharia e a matemática por trás do cubo mágico. **Energia inteligente**, [*s. l.*], [20--]. Disponível em: https://energiainteligenteufjf.com.br/especial/a-engenharia-e-a-matematica-por-tras-do-cubo-magico/. Acesso em: 11 out. 2024.

Discuta as questões a seguir com um colega e o professor. Depois, anote as respostas no caderno.

1. De acordo com o texto, existem mais de 43 quintilhões de combinações possíveis para os cubinhos que compõem o cubo de Rubik.

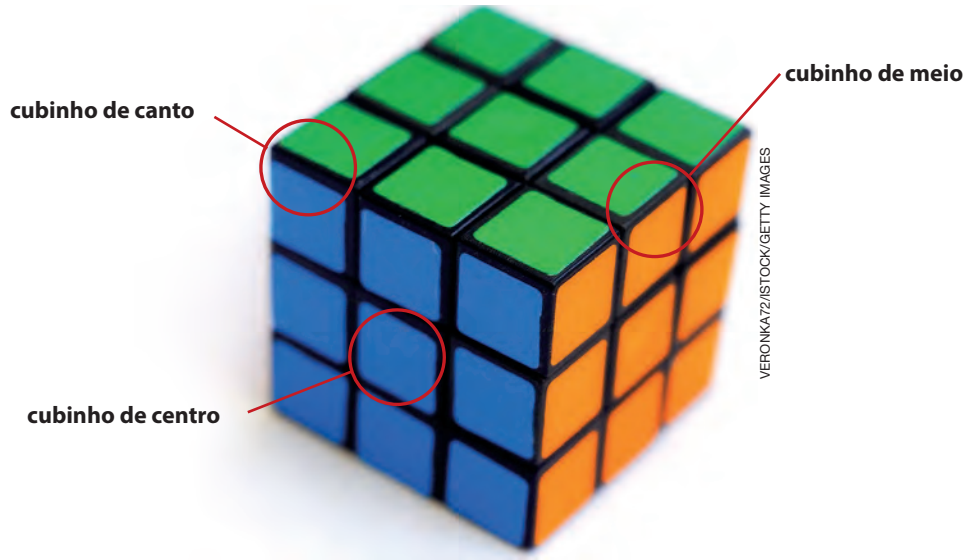
a. Ainda segundo o texto, somente uma delas é correta. Com base na imagem e em seus conhecimentos sobre o brinquedo, explique qual é a combinação correta.

b. Na opinião de vocês, no poema-objeto de Patricia Chmielewski também há apenas uma combinação correta? Justifiquem sua resposta.

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.

O cubo de Rubik contém diferentes tipos de peça: ele tem oito **cubinhos de canto**, com três faces visíveis, 12 **cubinhos de meio**, com duas faces visíveis, e seis **cubinhos de centro**, com uma única face visível. Observe:



VERONKA72/ISTOCK/GETTY IMAGES

Quando o jogador movimenta o cubo, os cubinhos de centro são apenas rotacionados, mas nunca permutados com outro, permanecendo sempre no centro do cubo. A posição deles representa, portanto, uma restrição às possibilidades de combinação.

2. Considerem agora os cubinhos que compõem o poema-objeto de Patricia Chmielewski:

TERESA	QUE AMAVA	JOÃO	LILI	JOAQUIM
RAIMUNDO	NINGUÉM	QUE NÃO AMAVA	MARIA	AMAVA

a. Se quisermos montar frases com três cubinhos cada, o cubinho com a palavra *amava* poderá ser livremente permutado, ou seja, poderá ocupar qualquer posição? Deem exemplos para justificar sua resposta.

b. O sentido da frase muda conforme a posição do cubinho *amava*? Por quê?

c. Quais dos cubinhos **não** podem aparecer em qualquer posição, ou seja, quais têm restrição à permutação?

d. Como vocês explicam a restrição à permutação desses cubinhos? Em sua resposta, considerem o que aprenderam sobre orações subordinadas adjetivas e pronomes relativos na seção **Gramática e expressividade** do Capítulo 2.

3. Considerando todas as conclusões a que chegaram na questão anterior, respondam: na opinião de vocês, por que a autora do poema-objeto decidiu usar apenas duas cores em seu cubo, preto e branco?

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

Leitura e reflexão II: Experimentações poéticas

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52

A experimentação na literatura tem sido cada vez mais marcada pelos trânsitos entre linguagens, mídias e culturas, seja na poesia, seja na prosa ou nas artes dramáticas. É por meio da experimentação que os artistas testam limites e possibilidades e promovem mudanças no modo de fazer literatura, dialogando, no presente, com o passado e projetando o futuro.

Nesta seção você vai conhecer dois artistas contemporâneos brasileiros que promovem experimentações na literatura. A primeira, Lenora de Barros (1953), produz poesia com forte apelo visual, enquanto o segundo, Leonardo Villa-Forte (1985-), estabelece diálogos com outra linguagem – a musical, por meio de seus *remixes* literários.

Texto 1 Lenora de Barros e sua poesia visual

Lenora de Barros é uma das artistas brasileiras cuja trajetória tem sido exemplar no exercício de experimentação da poesia com outras linguagens. Ela faz parte da geração de poetas e artistas gráficos experimentais brasileiros da década de 1970, momento de efervescência para as revistas culturais do país. Essa geração inventiva "bebeu de águas" do concretismo e da *pop art*, entre outras manifestações artísticas.

Em sua obra, a artista traz marcas das experimentações dos poetas e artistas visuais concretistas da década de 1950, como seu pai, o multiartista plástico Geraldo de Barros (1923-1998), e seus contemporâneos, Haroldo de Campos (1929-2003), Augusto de Campos (1931-) e Décio Pignatari (1927-2012).

Além de herdar dos concretistas o princípio de tratar a palavra em sua relação verbovocovisual, explorando seu sentido, seu som e sua visualidade de maneira integrada para construir sentidos, sua obra também agrega materiais e mídias, transformando suas criações em produções multissemióticas.

ZOOM Lenora de Barros

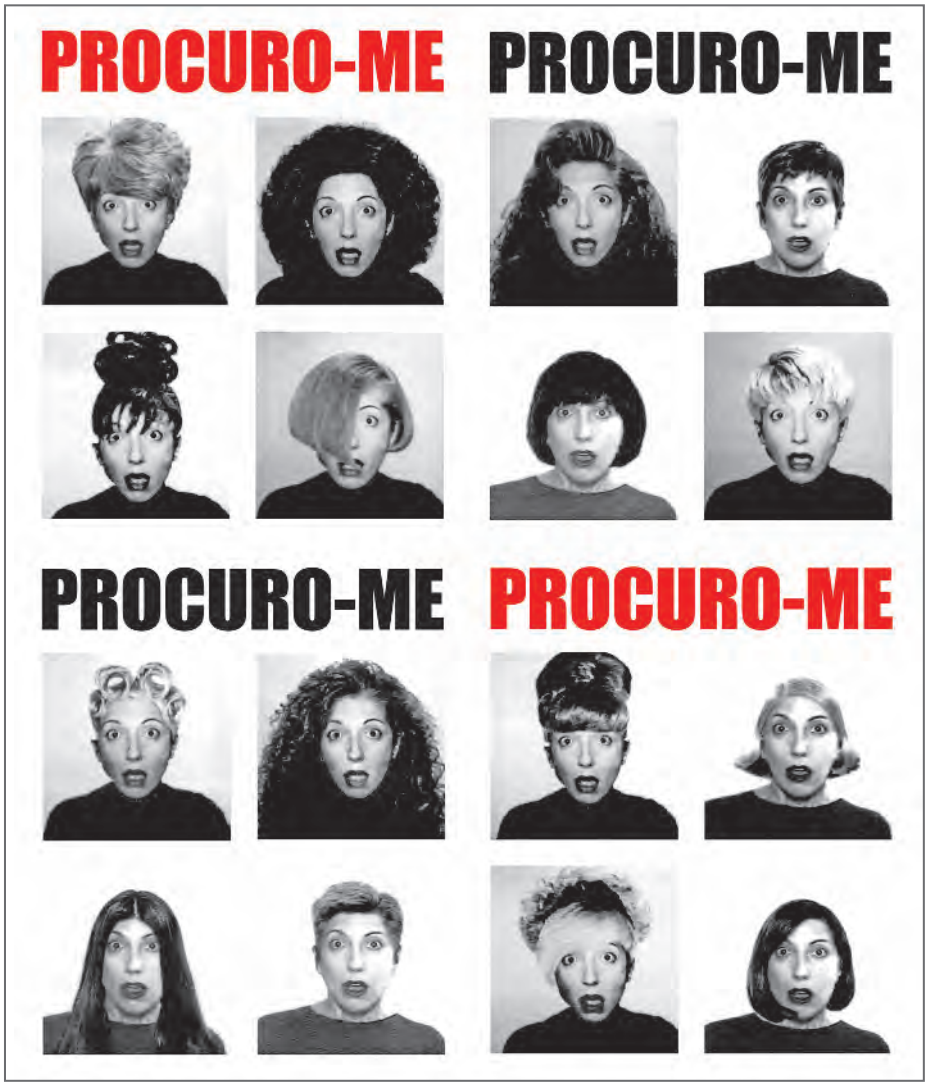
Nascida em 1953, a paulista Lenora de Barros formou-se em Linguística no final dos anos 1970. Em 1975, participa da edição da revista **Poesia em Greve**, sobre arte experimental e poesia visual. Em 1983, expõe poemas visuais na 17ª Bienal Internacional de São Paulo, em uma seção dedicada ao videotexto. No início dos anos 1990, vive e expõe em Milão, na Itália. De volta ao Brasil, participa novamente da Bienal de São Paulo em 1998, ao lado de Arnaldo Antunes (1960-) e Walter Silveira (1955-), com a instalação **A contribuição multimilionária de todos os erros**. Em 2001, realiza a sua primeira exposição individual no país, intitulada **O que que há de novo, de novo, pussyquete?** Desde então, tem realizado diversas exposições individuais e participado de mostras com trabalhos que combinam poesia, vídeo e fotografia, entre outras técnicas e linguagens. Paralelamente à carreira artística, trabalhou para jornais e revistas.

RONNY SANTOS/FOLHAPRESS

Lenora de Barros em 2023.

Você vai ler o poema visual "Procuro-me", inicialmente publicado em um suplemento cultural impresso, em 2001, e posteriormente adaptado a diferentes suportes – entre os quais o cartaz lambe-lambe, que tomou as ruas e fez parte de exposições.

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



CORTESIA GALERIA MILLAN © LENORA DE BARROS

BARROS, Lenora de. **Procuro-me**. 2001. Impressão jato de tinta sobre papel-jornal. 4 cartazes lambe-lambe, 28,5 cm × 24 cm cada um.

Converse com os colegas, partindo das questões a seguir.

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

1. Originalmente, o poema foi publicado desta forma:

FOLHAPRESS © LENORA DE BARROS

Publicação original do poema visual "Procuro-me", de Lenora de Barros. Reprodução do Caderno Mais + Poemas – página 28, na **Folha de S.Paulo**, 7 out. 2001.

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

a. Esse modo de organizar o texto verbal e a imagem se assemelha a um tipo de cartaz muito usado em qual outro contexto?

b. Como essa produção de Lenora de Barros difere do tipo de cartaz que você identificou na questão anterior?

c. Após o exercício comparativo que você fez, que sentido é possível atribuir a esse poema visual?

2. Em 2002, esse trabalho foi exposto em um painel composto de quatro cartazes, na fachada do Centro Universitário Maria Antonia, em São Paulo (SP). Nessa ocasião, ele foi pichado por um grupo que se autodenominou Art Attack. Em uma reação positiva ao ato, a artista o utilizou como matéria-prima para novos trabalhos, entre os quais estão "Curo-me".

FERNANDO LASZLO © LENORA DE BARROS

BARROS, Lenora de. **Curo-me**. 2002/2016. Impressão *offset* sobre papel.

a. O que mudou nessa nova incursão ao poema "Procuro-me"?

b. Que sentido pode ser atribuído a esse segundo poema visual?

c. Você acredita que os dois poemas, caso sejam postos lado a lado, podem constituir um novo poema, com outros sentidos? Explique sua resposta.

3. Que diálogo é possível estabelecer entre o poema visual "Procuro-me", de Lenora de Barros, e o poema "Com licença poética", de Adélia Prado, que você leu na seção **Leitura e reflexão I**?

#Para curtir

Obras transmidiáticas

A produção de Lenora de Barros é marcada pelo trânsito que suas criações têm por diferentes mídias. "Procuro-me" é um exemplo de **obra transmidiática**, com "versões" que vão do poema visual publicado em um suplemento cultural de jornal impresso, passando pela versão em cartaz, depois em mural lambe-lambe e finalmente em vídeo. Este último registra a *performance* da artista, que ganha as ruas e interage com os passantes. Nessa interação, é possível perceber o impacto da obra sobre as pessoas que têm seu cotidiano "assaltado" pelo poema visual e pela *performance* da artista e procuram atribuir significados a eles. Para conhecer essa *performance* e outras mais, assista: "Procuro-meH264", 2003. Vídeo (8 min 44 s). Disponível em: https://vimeo.com/80442141. Acesso em: 25 mar. 2024.

LUCIANO MARUSSI © LENORA DE BARROS

Cena do vídeo "Procuro-me", de Lenora de Barros.

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

Linguagens em integração

Amplie seus conhecimentos sobre *sample* no campo musical consultando o Tema 4 de seu livro de Arte, principalmente a seção **Conceitos e técnicas**.

Texto 2 Leonardo Villa-Forte e seu *remix* literário

Se você gosta de *remix*, certamente já ouviu falar em **samplear**. O processo está originalmente associado a práticas no campo da música: utilizar trechos de registros sonoros para criar outro. Segundo alguns especialistas, as tecnologias digitais tornaram o *remix* tão acessível e disseminado que ele passou a constituir um fenômeno da comunicação contemporânea – a **cultura *remix***. Ela pode ser definida como a prática de criar um produto cultural a partir de fragmentos de outros, rearranjando-os e atribuindo-lhes novos significados, conforme as intencionalidades discursivas.

Agora, pense: como seria aplicar essa técnica na criação literária? Como seria possível fazer um ***remix* literário** somente com textos verbais, sobretudo com poemas?

O escritor Leonardo Villa-Forte experimentou esse recurso de samplear na literatura, ou seja, de escrever poemas usando como procedimento recortar ou copiar e colar partes de outros poemas de escritores consagrados. "Eu tentava ler uns dez livros de uma vez só, quando percebi que alguns trechos de autores diferentes se conectavam", ele conta. Dessa experimentação resultaram vários outros poemas, entre os quais está o que você vai ler.

Mudança

Homens célebres visitam a cidade
Obrigatoriamente exaltam a paisagem[1]
As luzes cinéticas das avenidas
O vulto ao vento das palmeiras
E a ânsia insaciável dos jasmins[2]

Tudo igual
Tudo rebocado
Só muda a cor[3]

Por muito tempo o tempo não passa[4]
O poema bom
O poema ruim[5]

Vou vestir as roupas da coleção do inverno passado[6]
Se um dia eu tiver que voltar
Para o lugar de onde vim[7]

VILLA-FORTE, Leonardo. Mudança. **MixLit**, 21 dez. 2013. Disponível em: https://mixlit.wordpress.com/2013/12/21/mixlit-70-mudanca/. Acesso em: 25 mar. 2024.

[1] ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 45.
[2] CÍCERO, Antonio. **A cidade e os livros**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 77.
[3] FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 45.
[4] CARTUM, Leda. **As horas do dia**: pequeno dicionário calendário. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p. 46.
[5] BEHR, Nicolas. **Meio seio**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2012. p. 50.
[6] DOMENECK, Ricardo. **A cadela sem logos**. Rio de Janeiro: 7Letras; São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 95.
[7] CORSALETTI, Fabrício. **Esquimó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 49.

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

Junte-se a um colega e respondam às questões:

1. O texto assumiu a forma de um poema. Que marcas do gênero lírico vocês podem identificar nele?
2. Que sentidos vocês conseguiram construir sobre o texto?
3. Como explicar o título do poema, "Mudança", considerando seu conteúdo?
4. Como visto anteriormente, essa criação é chamada de ***remix* literário**. É possível identificar nela marcas do processo de sampleamento que o autor realizou na construção do poema? Expliquem.
5. O que vocês pensam desse tipo de produção? Vocês o classificariam como uma criação literária? Por quê? **#argumentação**
6. Como fica a questão da autoria nesse caso? Em que criações desse tipo diferem de um plágio?
7. O *remix* literário seria uma forma de intertextualidade? Expliquem.
8. Vocês acreditam que esse tipo de experimentação tem futuro na literatura? 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.

ZOOM Leonardo Villa-Forte

O escritor e professor Leonardo Villa-Forte nasceu no Rio de Janeiro em 1985. É graduado em Psicologia, mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade e doutor em Letras.

Em 2014, publicou o livro de contos **O explicador** e, no ano seguinte, o romance **O princípio de ver histórias em todo lugar**.

Em 2019, lançou o livro de não ficção **Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI**, em que discute novas formas de escrita e o conceito de autoria na contemporaneidade.

ARQUIVO PESSOAL

Leonardo Villa-Forte em 2024.

Produção: Mural virtual interativo

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Você conheceu um pouco mais sobre as diferentes formas de fazer poesia, inclusive articulando diferentes linguagens e mídias. Que tal ampliar ainda mais seu repertório como leitor de poemas, buscando novos autores e obras, para depois compartilhar suas preferências em um mural virtual?

Ampliar repertório de experiências leitoras

Reúna-se com um colega. Com o objetivo de ampliar seu repertório em poesia, escolham um tema de estudo e, dentro desse tema, um dos autores indicados. **#repertóriocultural**

Contexto de produção

O quê: criar um mural virtual de poemas que possibilite a participação do público.

Para quê: compartilhar a seleção de poemas de sua preferência.

Para quem: público em geral.

Onde: mural virtual.

Sugestões para pesquisa de poetas

Poesia portuguesa	Poesia indígena	Poesia africana em língua portuguesa	Poesia latino-americana
1. Florbela Espanca 2. Sophia de Mello Breyner Andresen 3. Lídia Jorge	1. Eliane Potiguara 2. Márcia Wayna Kambeba 3. Graça Graúna	1. Agostinho Neto 2. José Craveirinha 3. Ana Paula Tavares	1. Gabriela Mistral 2. Octavio Paz 3. Pablo Neruda
Poesia brasileira do Romantismo (século XIX)	**Poesia brasileira do Parnasianismo e Simbolismo (século XIX)**	**Poesia brasileira do Modernismo**	**Poesia brasileira contemporânea I**
1. Gonçalves Dias 2. Álvares de Azevedo 3. Castro Alves	1. Francisca Júlia 2. Olavo Bilac 3. Cruz e Sousa	1. Manuel Bandeira 2. Cecília Meireles 3. Mário Quintana	1. Manoel de Barros 2. Hilda Hilst 3. Paulo Leminski
Poesia brasileira contemporânea II	**Poesia brasileira contemporânea III**	**Poesia marginal da geração mimeógrafo**	**Poesia visual**
1. Jarid Arraes 2. Elisa Lucinda 3. Edimilson de Almeida Pereira	1. Bruna Beber 2. Ricardo Aleixo 3. Maria Garcia	1. Cacaso 2. Chacal 3. Ana Cristina César	1. Haroldo de Campos 2. Arnaldo Antunes 3. André Vallias
Poesia do *rap*	**Poesia e MPB**	**Poesia do sertão**	**Outras escolhas**
1. Emicida 2. Drik Barbosa 3. Criolo	1. Vinicius de Moraes 2. Chico Buarque 3. Milton Nascimento	1. Patativa do Assaré 2. Zé da Luz 3. Bráulio Bessa	

MODELO

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP53

Buscar, ler e investigar

1. Pesquisem o autor escolhido, procurando conhecer algumas de suas produções. Vocês podem fazer uma busca na internet ou em acervos físicos, em bibliotecas. Caso optem por fontes digitais, tenham especial cuidado com falsa autoria. Procurem confirmar as informações, checando em outras fontes, e, sobretudo, ficar atentos ao estilo e ao tema do texto, apoiados tanto em suas experiências anteriores de leituras de obras do autor quanto nas informações que vocês coletaram sobre autor e obra.

2. Investiguem também aspectos biográficos e da obra desse autor em fontes como: vídeos com falas de leitores especializados (pesquisadores e críticos literários); artigos de divulgação do conhecimento literário; reportagens de revistas de arte e literatura etc. Essas informações serão importantes para vocês elaborarem os *posts* que comporão o mural virtual interativo.

Selecionar os textos ao gosto da dupla

Selecionem um conjunto de três textos do autor escolhido e elaborem uma justificativa para suas escolhas:

- Que critérios vocês utilizaram para essa seleção?
- Do que gostaram nos textos (da abordagem temática, dos recursos expressivos utilizados, do trabalho com diferentes linguagens etc.)?

Observar modelos de murais

1. Busquem na internet modelos de murais individuais ou coletivos utilizados para compartilhar experiências de leitores com a leitura literária.

2. Observem as escolhas feitas para organizar o espaço digital, analisando a apresentação do mural:

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

- A aparência e o modo como as postagens estão organizadas são atraentes para o leitor?
- A escolha das fontes, tamanhos e cores das letras possibilita boa legibilidade?
- Há presença de outras linguagens além da verbal?
- Há *links* para outras páginas que possibilitam ao leitor ampliar suas experiências de leitura das obras e/ou de suas autorias?
- De que modo os autores apresentam os textos literários compartilhados: falam sobre o autor, revelam suas impressões pessoais sobre as obras?

Vocês poderão utilizar esses mesmos critérios para a preparação do mural da turma.

Elaborar o conteúdo do *post* para publicar no mural

1. Elaborem o texto de apresentação da seleção de poemas que fizeram. As duplas podem utilizar informações coletadas sobre o autor e as obras, conforme visto no item **2** do tópico **Buscar, ler e investigar**, para introduzir a seleção. Também será importante justificar a escolha dos poemas, apontando os aspectos deles que levaram a dupla a desejar compartilhá-los.

2. As duplas poderão optar por gravar as leituras dos poemas selecionados ou buscar na internet declamações ou versões multimidiáticas dos poemas para embedar (incorporar) no *post*. Caso optem por gravar a própria leitura, cuidem da expressividade, dando atenção à modulação da voz (entonação, ritmo etc.).

Preparar o mural

1. Nesse momento, sob a coordenação do professor, a turma deverá escolher um aplicativo gratuito que possibilite a criação de murais. Será necessário realizar uma inscrição na plataforma, que, em geral, consiste em um cadastro simples, com *e-mail* pessoal e senha. Também é possível optar por usar uma das suas contas em outras plataformas.

2. Naveguem pela plataforma para conhecer os recursos disponíveis, sobretudo os relacionados à criação de murais – *templates* (formatos e aparência), possibilidades de inserção de outras linguagens e mídias (imagens digitais, vídeos, áudios) e de interatividade, além de opções de gestão do que é publicado no mural, a fim de filtrar comentários que fujam a uma participação ética. **#culturadigital**

3. Negociem a aparência do mural (papel de parede, cores de fundo, tipo e tamanho de fonte etc.) e combinem um padrão para a inserção dos *posts*. Por exemplo, todos deverão inserir um título no *post* e no final indicar sua autoria.

Publicar, divulgar, comentar e gerenciar

1. Façam uma revisão do *post* e publiquem-no no mural preparado pela turma, inserindo imagens e vídeos ou embedando os materiais selecionados, se for o caso.

2. Divulguem o mural nas redes sociais pessoais e da escola, se possível, ou em um *blog* da turma. Enquanto divulgam, aproveitem para ser os primeiros leitores e comentadores dos *posts* de seus colegas.

3. Fiquem atentos aos comentários publicados, filtrando aqueles que de algum modo se mostrarem desrespeitosos, inadequados ou antiéticos.

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP37, EM13LP45

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CIDADANIA E CIVISMO

Direitos autorais, mídias digitais e inteligência artificial – onde fica a ética?

Na seção **Leitura e reflexão II**, após ler o *remix* literário "Mudança", de Leonardo Villa-Forte, você foi questionado sobre a diferença entre esse tipo de obra e um **plágio**, ou seja, a apropriação indevida de uma produção artística ou intelectual alheia. A cultura do *remix* e, mais recentemente, o advento da inteligência artificial generativa vêm deixando o debate sobre os direitos autorais nas mídias digitais cada vez mais complexo.

Leia os três textos a seguir, que lhe darão diferentes perspectivas sobre o tema, e anote os pontos-chave de cada um.

Texto 1

O primeiro texto é um fragmento de um artigo de opinião de Mário Pragmácio, advogado e professor de direitos autorais em uma universidade brasileira.

O intervalo do Super Bowl, direitos autorais e a cultura do *remix*

[...]

O Brasil é referência no que **Lawrence Lessig** chamou de "cultura do *remix*" [...], ou seja, na maneira de utilizar obras intelectuais preexistentes para criações de obras novas, num contexto cultural específico, sem que isso seja considerado uma violação dos direitos autorais. O *funk* brasileiro, por exemplo, é uma grande expressão dessa cultura.

Nesse domingo, no Super Bowl de 2023, um brasileiro **fez jus** a essa tradição. No épico *show* de Rihanna, a artista interpretou um *remix* da música "Rude boy", feito pelo DJ Klean, de apenas vinte anos de idade, natural de Itarantim/Bahia. O *remix*, em ritmo de *funk*, foi realizado em 2020, viralizando posteriormente nas redes sociais, [...] até ser executado ao vivo no intervalo mais caro da TV mundial.

O mais interessante é que as produções de Rihanna e do DJ Klean chegaram a um consenso de que o *remix* não seria visto necessariamente como uma violação de ***copyright***, mas uma legítima expressão dessa cultura do *remix*, onde as linguagens artísticas de ambos os artistas estão inseridas.

[...]

PRAGMÁCIO, Mário. O intervalo do Super Bowl, direitos autorais e a cultura do remix. **Pragmácio Consultoria**. Disponível em: http://pragmacio.com/o-intervalo-do-super-bowl-direitos-autorais-e-a-cultura-do-remix/. Acesso em: 11 out. 2024.

Super Bowl: jogo anual do campeonato da National Football League (NFL), a principal liga de futebol americano dos Estados Unidos, que define o campeão da temporada.

Lawrence Lessig: escritor e professor universitário estadunidense, um dos fundadores da Creative Commons (ONG dedicada a expandir o acervo de conteúdos livres de direitos autorais ou com menos restrições que o usual).

fez jus: confirmou, corroborou.

***copyright*:** termo da língua inglesa para direito autoral.

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

Texto 2

O segundo texto é uma notícia publicada em uma revista, em maio de 2024.

Scarlett Johansson teria voz copiada por Inteligência Artificial

A atriz americana Scarlett Johansson, 39, talvez tenha interpretado um dos seus papéis mais emblemáticos de sua carreira ao dar vida à voz de Samantha, a Inteligência Artificial do filme Ela (*Her*, 2013). Mais de uma década depois, parece que a ficção se tornou realidade. A atriz alega que [...] [um] serviço de Inteligência Artificial [...] teria copiado a sua voz. Por este motivo, ela iniciou uma batalha contra a empresa na justiça.

Em entrevista ao jornal americano *The Washington Post* nesta semana, a atriz de Hollywood fez algumas revelações sobre o caso. Em linhas gerais, Scarlett teria recebido uma proposta [...] [do] **CEO** da [...] [empresa], para dublar o sistema de conversação da companhia. A atriz negou o trabalho, mas ficou espantada quando se deparou com a voz da personagem [...] [criada pela empresa] que se assemelhava muito a sua. A situação causou o constrangimento de outras pessoas confundirem a voz da atriz com a da personagem do sistema. "Quando escutei a **demo** de lançamento, fiquei chocada, com raiva e desacreditada que o [...] [CEO] colocaria uma voz que soa assustadoramente parecida com a minha, e que os meus amigos mais próximos não poderiam dizer a diferença", explicou Scarlett.

[...]

REIS, Ivan. Scarlett Johansson teria voz copiada por Inteligência Artificial. **L'Officiel**, 26 maio 2024. Disponível em: www.revistalofficiel.com.br/pop-culture/scarlett-johansson-teria-voz-copiada-por-inteligencia-artificial. Acesso em: 3 ago. 2024.

CEO: sigla para a expressão inglesa *Chief Executive Officer*, um cargo das empresas equivalente a diretor-executivo.

demo: forma reduzida de *demonstração*, designa qualquer versão de um produto ou produção cultural feita para demonstração ou divulgação.

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

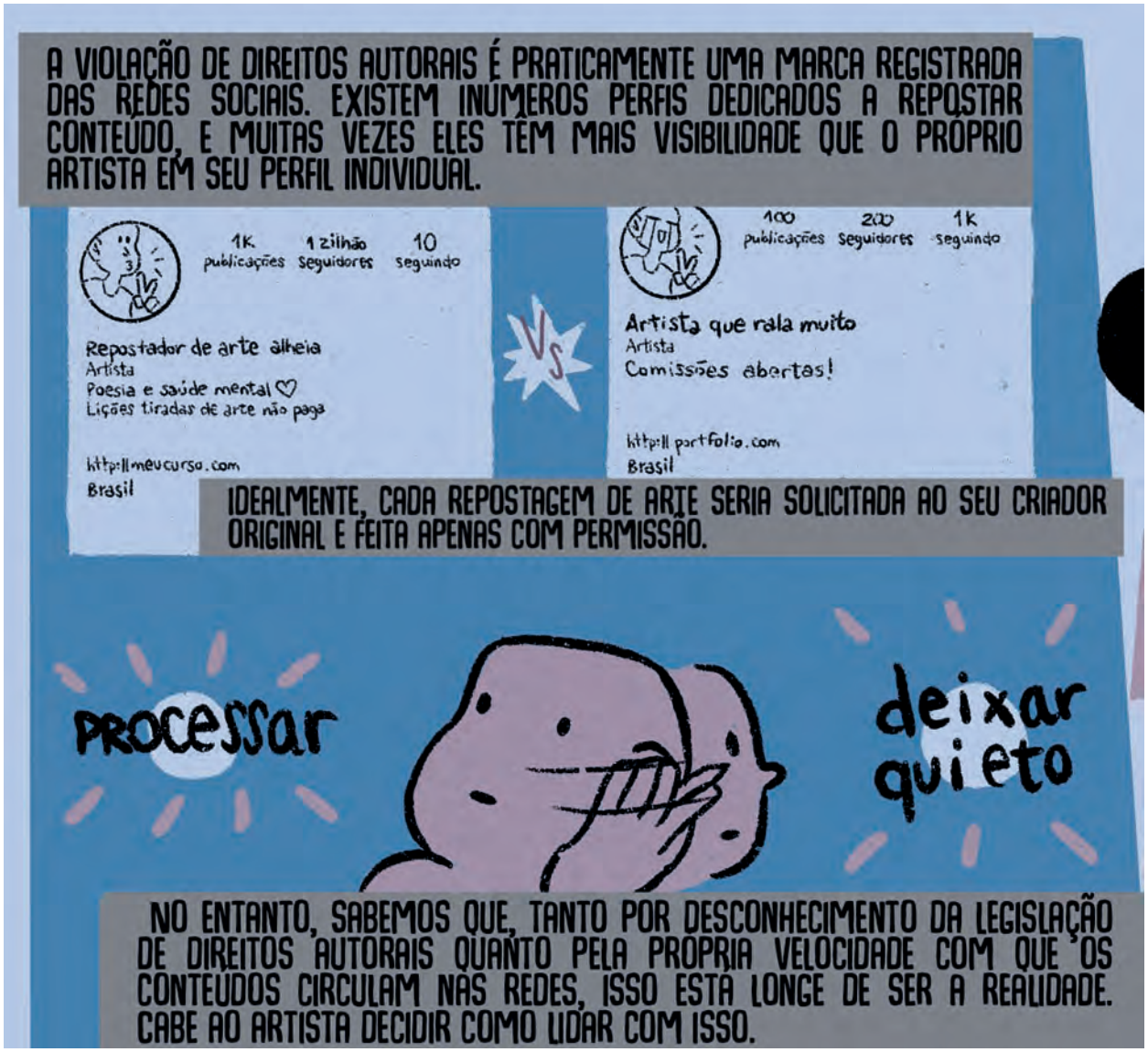
IA generativa

Como vimos no Capítulo 4, a **inteligência artificial generativa** é uma tecnologia capaz de gerar textos, imagens, áudios, vídeos e outros conteúdos com base em dados previamente processados. Por exemplo, imagine que você peça a um sistema de IA que escreva um poema sobre o amor no estilo de Carlos Drummond de Andrade. O sistema vai mapear todos os poemas do autor com essa temática, decompô-los em elementos menores (palavras mais usadas, métricas mais frequentes etc.) e, por fim, recombinar esses elementos em um novo poema.

Texto 3

O terceiro texto é um fragmento de uma entrevista sobre direitos autorais concedida pela quadrinista e advogada Laura Athayde. Produzida em quadrinhos, a entrevista resulta de uma parceria entre o *site* Mina de HQ e a **Revista Badaró**, publicação cujo foco é o jornalismo em quadrinhos.

© MARINA DUARTE/REVISTA BADARÓ E GABRIELA BORGES/MINA DE HQ



Fragmento da entrevista ilustrada de Laura Athayde, concedida à editora Gabriela Borges (Mina de HQ). Roteiro de Norberto Liberatôr e Marina Duarte; arte de Marina Duarte (**Revista Badaró**).

BORGES, Gabriela. Afinal, o que é plágio? Mina de HQ, 27 out. 2020. Disponível em: https://minadehq.com.br/o-que-e-plagio-historias-em-quadrinhos/. Acesso em: 3 ago. 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 discutam as questões a seguir.

1. A situação descrita no **texto 2** gerou um conflito judicial, enquanto a descrita no **texto 1** não. Que diferença entre essas situações explica o desfecho distinto?

2. Que semelhanças e diferenças vocês veem entre uma produção resultante da cultura do *remix* – como o *remix* do *DJ* Klean ou os *remixes* literários de Leonardo Villa-Forte – e as produções resultantes da inteligência artificial generativa, sejam elas de cunho artístico ou não?

3. O **texto 3** focaliza a repostagem de conteúdos artísticos nas redes sociais. Segundo o texto, qual é o principal problema decorrente dessa prática?

4. Respondam às perguntas a seguir sobre o **texto 3**.

   a. Que possível solução o texto lido indica para o problema mencionado na questão **3**?

   b. Por que essa solução não é tão viável na prática, segundo o texto?

   c. Como essas ideias são representadas nas linguagens verbal e visual do texto?

A relação entre direitos autorais, mídias digitais e inteligência artificial é complexa e tem provocado debates frequentes na atualidade. Que tal se informar mais profundamente sobre o tema e, ao mesmo tempo, praticar suas habilidades de argumentação? Para tanto, escreva um **artigo de opinião** que poderá ser divulgado no mesmo canal em que você e seus colegas publicaram seus artigos na seção **Produção** do Capítulo 3 (*site* ou *blog* da turma ou da escola; *site* ou *blog* que aceita colaborações; plataforma voltada a trabalho e emprego).

Siga estas instruções para produzir seu texto.

1. Escolha um **recorte** do tema para abordar em seu artigo. Confira estas sugestões:

   - Como conciliar a cultura do *remix* com o tratamento ético dos direitos autorais?
   - Como se dá a ética na repostagem de criações artísticas: existem soluções viáveis?
   - Participação de obras geradas por IA em concursos de arte: inovação ou deslealdade?
   - Com o impacto do uso da IA no mercado da arte, fotógrafos, ilustradores, músicos e outros artistas perderão sua fonte de renda?
   - Como ficam os direitos de atores, atrizes, escritores, músicos e outros artistas cujas obras estão alimentando os bancos de dados da IA?

2. Busque informações e pontos de vista sobre o recorte escolhido em fontes diversas (artigos de opinião, reportagens, vídeos, *podcasts*). **Dica:** use as estratégias para busca e seleção de informações estudadas em unidades anteriores; não se esqueça de anotar as fontes que consultou para poder referenciá-las depois.

3. Após analisar as informações coletadas, defina seu ponto de vista e liste alguns argumentos para sustentá-lo. **#argumentação**

4. Planeje seu artigo de acordo com a estrutura que estudou no Capítulo 3, prevendo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

5. Escreva uma primeira versão e mostre-a a um colega. Peça a ele que avalie:

   a. O ponto de vista defendido no artigo está claro?

   b. Os argumentos são convincentes e variados?

   c. Os recursos coesivos foram empregados adequadamente, relacionando as ideias e mantendo o encadeamento lógico?

   d. Há problemas de ortografia ou de gramática?

6. Faça os aprimoramentos necessários, de acordo com a devolutiva do colega.

7. Publique seu artigo da forma combinada.

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

CAPÍTULO 6

Crítica e resistência pela poesia

Ao organizar seu mural virtual de poesia no capítulo anterior, você pôde conhecer ou aprofundar seu conhecimento sobre poetas diversos e ter experiências de leitura com alguns poemas produzidos por eles. Pôde conhecer até mesmo alguns nomes e algumas obras referidas como poesia marginal (da geração mimeógrafo) e a poesia do *rap*, considerada uma poesia de resistência. O que você já sabe sobre essas vertentes da poesia? Que temáticas elas abordam? Por quem são feitas?

Neste capítulo, você vai ampliar seus conhecimentos sobre como a poesia pode constituir uma forma de resistir a opressões e de expressar críticas ou denúncias.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP52

CIDADANIA E CIVISMO

Leitura e reflexão I: A crítica política e social

Em sociedades que vivem períodos de exceção, quando direitos humanos essenciais estão em risco, normalmente é intensa a produção poética e artística como forma de resistir e criticar abusos. A Música Popular Brasileira (MPB) e a chamada poesia marginal (produzida por pessoas que buscavam modos alternativos de fazer poesia), por exemplo, foram duas formas de expressão muito intensas durante a ditadura civil-militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985.

No capítulo anterior, você teve a oportunidade de conhecer alguns poetas e letristas representantes desses gêneros – como o poeta Cacaso e músicos como Milton Nascimento e Chico Buarque. Agora você vai ler um poema escrito em 1963 por Ferreira Gullar, outro poeta engajado em questões políticas. Antes, leia o boxe ***Zoom*** sobre a vida e a obra do autor e o boxe que oferece um contexto desse período ("O Brasil sob a ditadura civil-militar").

Linguagens em integração

Consulte o Tema 10 do seu livro de Arte e amplie seus conhecimentos sobre arte engajada.

ZOOM Ferreira Gullar

Escritor, poeta, artista plástico, compositor, dramaturgo, tradutor, crítico e ensaísta, o maranhense Ferreira Gullar (1930-2016), pseudônimo de José Ribamar Ferreira, conheceu a poesia modernista e passou a ser influenciado por ela aos 19 anos, por meio das obras de Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira.

Um dos fundadores do Neoconcretismo – movimento que se contrapõe ao Concretismo, do qual também participou –, Gullar é considerado um dos grandes nomes da literatura brasileira contemporânea e foi um artista de múltiplas faces. "Eu queria que a própria linguagem fosse inventada a cada poema", declarou o poeta por ocasião da publicação de seu livro de poemas **A luta corporal**, em 1954.

Na década de 1960, filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), engajou-se na luta contra a ditadura civil-militar e passou a escrever poemas que criticavam a política da época. Com um grupo de jovens dramaturgos e atores, em 1964, forma o Grupo Opinião, que se dedica ao teatro de protesto e torna-se um importante foco de resistência democrática ao regime autoritário.

Alvo de perseguição política, viveu na clandestinidade e, depois, no exílio. Retornou ao Brasil em 1977 e não escapou de ser preso e torturado, sendo liberado por pressão internacional.

ANA BRANCO/AGÊNCIA O GLOBO

Ferreira Gullar em 2014.

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

O Brasil sob a ditadura civil-militar

No auge de um processo de radicalização política que vinha se acentuando desde 1963, em 31 de março de 1964 o então presidente João Goulart foi deposto por um movimento político-militar. Em 11 de abril, o Congresso Nacional, já desprovido de boa parte dos parlamentares de oposição, cassados no dia anterior por uma junta militar, elegeu para a presidência da República o general Humberto Castelo Branco.

A Castelo Branco se sucederam, nesse regime de exceção, os generais Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo. Em março de 1985, o último general presidente, Figueiredo, transferiu a faixa presidencial ao civil José Sarney, eleito por votação indireta em uma chapa encabeçada pelo também civil Tancredo Neves, que morreu pouco antes da posse. Finalizava-se, assim, esse período da história brasileira marcado por grande crescimento econômico, mas também por alto endividamento externo, escalada inflacionária, aumento das desigualdades e opressão do Estado contra cidadãos.

Desde sua implantação, o governo militar perseguiu opositores não só na esfera política, mas também nos meios de comunicação e nas artes. Em dezembro de 1968, em resposta a uma onda de passeatas estudantis e greves operárias, foi editado o Ato Institucional nº 5, que marcou um endurecimento do regime ditatorial e, por isso, é conhecido como "o golpe dentro do golpe".

O presidente João Goulart discursa no Automóvel Clube, em 30 de março de 1964.

ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Texto Poema de Ferreira Gullar

Não há vagas

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras
— porque o poema, senhores,
está fechado:
"não há vagas"
Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede
nem cheira.

GULLAR, Ferreira. Não há vagas. *In*: **Toda poesia**. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 162.

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**.

Esse poema metalinguístico foi escrito em 1963, pouco antes do golpe civil-militar de 1964.

1. Na primeira estrofe, o eu lírico lista uma série de coisas que não cabem no poema. O que há em comum entre os itens dessa enumeração?

2. Na segunda estrofe se faz referência ao funcionário público e ao operário.

a. Que imagem se pode construir de um funcionário público com "salário de fome" e uma "vida fechada em arquivos"?

b. E de um operário que vive seus dias "de aço e carvão" em "oficinas escuras"?

c. A que classe social ambos podem ser relacionados – ou qual classe representam – no contexto do poema?

3. Em que contextos a frase "Não há vagas" é comumente usada? Como você explica seu uso no contexto do poema?

4. Nesse poema, o eu lírico explora a polissemia do verbo *caber* para fazer uma crítica dupla.

a. Em um primeiro nível, pense no caráter metalinguístico do texto, isto é, no que ele diz sobre o próprio fazer poético. Sob essa perspectiva, qual é o sentido do verbo *caber*? Nesse sentido, o que "cabe" e "não cabe" no poema, segundo o eu lírico? E o que ele pretende criticar com essas declarações?

b. Pense agora no uso do verbo *caber* com o sentido de "poder estar contido em um espaço, haver espaço suficiente para entrar em algo". Nessa segunda perspectiva, por que os itens listados nas duas primeiras estrofes não "caberiam" no poema? Que outra crítica fica implícita no texto de Gullar quando tomamos o verbo *caber* com esse significado?

5. Você já sabe que o discurso irônico se caracteriza por criar ambiguidades entre discursos circulantes, com afrontamento de ideias. De que modo as duas últimas estrofes do poema enfatizam esse tom de ironia, que beira o deboche, a zombaria, quanto ao posicionamento do eu lírico sobre o que "cabe" no poema?

6. O poema foi escrito em 1963 como uma crítica a problemas da época. **#pensamentocrítico**

a. Você diria que ele ainda pode se configurar como uma crítica à condição social atual? Por quê?

b. No que diz respeito à outra crítica implícita no poema, aquela referente ao fazer poético, você acha que, atualmente, tudo aquilo a que o eu lírico se refere "cabe" em um poema? Justifique sua resposta citando exemplos.

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

#Para curtir

Mostra Ferreira Gullar

Em homenagem aos 85 anos de Ferreira Gullar, em 2015 o Espaço Cultural BNDES realizou a mostra **Ferreira Gullar**, com curadoria de Cláudia Ahimsa e Augusto Sérgio Bastos. A exposição reuniu textos, fotos, pinturas, letras de canções interpretadas por célebres artistas da MPB, além da instalação **Poema enterrado**, criada em 1959, nunca antes apresentada ao público. Para assistir a um vídeo com a compilação de alguns destaques da mostra, acesse o *link* disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tF9VUO0fFdM. Acesso em: 29 jul. 2024.

CANAL-ARTE

Visitantes em exposição em homenagem a Ferreira Gullar.

DIÁLOGOS A poesia como crítica aos hábitos e comportamentos sociais

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP52

Além da denúncia e da crítica de caráter político, a crítica a hábitos e comportamentos sociais pode ser matéria de poesia. O poeta faz uso da palavra como o cartunista faz uso da imagem, nos cartuns, para criticar hábitos e comportamentos da sociedade de seu tempo.

Você vai ler "Poema em linha reta", assinado por Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, cuja produção traz marcas dos ideais modernistas. Considerado por alguns críticos como o ***alter ego*** de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos tem sua produção marcada por três fases diferentes: a decadentista – caracterizada pelo tédio, com influência da poesia simbolista; a futurista, caracterizada pelo entusiasmo com a tecnologia; e a fase **niilista**, em que o tom assumido pelo poeta é mais intimista, de negação absoluta e pessimismo.

Você vai ler um poema da fase niilista de Álvaro de Campos. Observe como se materializam, no poema, o desconforto e a revolta com a sociedade que caracterizam essa fase.

***alter ego*:** expressão latina que significa "outro eu"; na literatura, designa um eu lírico ou um personagem com quem o autor ou a autora se identifica profundamente.

niilista: que adota o **niilismo** (do latim *nihil*, "nada" + *-ismo*), uma postura filosófica desencantada, que não vê sentido ou utilidade na existência humana.

moços de fretes: na Lisboa do início do século XX, eram profissionais que transportavam encomendas e bagagens ou entregavam cartas e recados.

Poema em linha reta

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irrespondivelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos **moços de fretes**,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado,
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

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

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma **infâmia**;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,

Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?

Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?
Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos — mas ridículos nunca!
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,
Como posso eu falar com os meus superiores sem **titubear**?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

PESSOA, Fernando. Poema em linha reta. *In*: **Poemas de Álvaro de Campos**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000004.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

infâmia: atitude vergonhosa, desonrosa.
titubear: hesitar; gaguejar.

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

1. Identifique os adjetivos ou as palavras com valor de adjetivo que o eu lírico atribui aos outros e a si próprio e copie-os em seu caderno.
2. Que imagem ele constrói de si e dos outros e em que medida elas se contrapõem?
3. Ao falar sobre si, em dois momentos o eu lírico faz uso de dois advérbios. Quais são eles e que sentido agregam ao que é dito?
4. A oposição entre o eu lírico e os outros é construída para defender uma premissa sobre as relações sociais da época. Qual é a premissa?
5. Explique como o discurso irônico também é pano de fundo para a construção dessa premissa.
6. Como leitor do poema, no contexto atual, você diria que a crítica implícita nele é válida para os dias de hoje, em tempos de redes sociais? Explique. **#pensamentocrítico**

#Para curtir

"Poema em linha reta" musicado

O paranaense Arrigo Barnabé (1951-) foi um dos principais nomes da Vanguarda Paulista, um movimento de renovação da música brasileira ocorrido na virada da década de 1970 para a de 1980. Para o álbum **Cidade oculta**, de 1986, o cantor e compositor preparou a canção "Poema em linha reta (balada do Ratão)", uma recriação musical do poema de Álvaro de Campos. A música foi regravada no ano seguinte pela Patife Band, banda liderada por Paulo Barnabé, irmão de Arrigo.

Procure a canção "Poema em linha reta (balada do Ratão)" em seu serviço de *streaming* favorito e confira essa versão surpreendente do poema.

ADRIANO VIZONI/FOLHAPRESS
Arrigo Barnabé em 2024.

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

Gramática e expressividade: Coesão textual II

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP49

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

Na última seção **Gramática e expressividade**, no Capítulo 4, falamos sobre coesão textual e os principais recursos para estabelecer a **coesão referencial** – isto é, para construir referentes (os conceitos ou seres dos quais se fala) e retomá-los ao longo do texto. Nesta seção, vamos focalizar outro grupo de recursos coesivos: o dos **articuladores textuais**, responsáveis por estabelecer relações de sentido entre as informações e os argumentos em um texto.

Para começar a pensar sobre esses recursos coesivos, leia uma postagem da **Defensoria Pública** do Paraná e responda às perguntas.

INSTAGRAM/DEFENSORIA PÚBLICA DO PARANÁ

ÍCONE: FREEPIK

defensoriapublicapr • Seguir

defensoriapublicapr Certamente você já escutou a música "Diário de um detento", do grupo de *rap* Racionais MC's. Se ainda não ouviu, provavelmente já leu ou ouviu alguém falar dela. No entanto, você sabia que, no Paraná, após atuação da Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR), a letra da música foi considerada uma obra literária pelo Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) e que um homem privado de liberdade conseguiu obter a remição de sua pena após leitura e discussão da letra?
O caso ocorreu em Umuarama, interior do estado, quando a sede da Defensoria no município fez o pedido de **remição de pena** em nome do homem. Ele participa do "Projeto de roda de leitura para remição de pena por meio de prática social educativa em unidade de privação de liberdade", [...] que consiste na leitura mensal de obras literárias, seguida de avaliações e debates, para reduzir o tempo de pena das pessoas privadas de liberdade. Para tornar a atividade mais conectada com os homens privados de liberdade, visto que muitos estão afastados do sistema educacional, surgiu a ideia de também incluir letras de música no projeto, começando com as dos Racionais MC's, que retratam a realidade vivida por muitos deles.
Após a leitura e a avaliação realizada em 2022, em março deste ano, a Defensoria protocolou o pedido de remição de pena à Vara de Execução em Meio Fechado e Semiaberto de Umuarama. O direito foi concedido, mas questionado pelo **Ministério Público** do Paraná. A questão então foi levada à 5ª Câmara Criminal do TJPR, que neste mês de agosto, por unanimidade, confirmou a remição de pena de 12 dias.
[...]

DPE-PR. Instagram: @defensoriapublicapr, 28 ago. 2023. Postagem.

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).

Defensoria Pública: órgão público que garante assistência jurídica gratuita às pessoas que não podem pagar por esse serviço.

remição de pena: direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal.

Ministério Público: órgão público que atua para proteger a ordem jurídica, o regime democrático e os direitos individuais e sociais indisponíveis (aqueles dos quais o cidadão não pode abrir mão, como direito à vida, à liberdade, à saúde, à dignidade).

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

1. Com base nas informações dessa postagem, explique o que é a remição de pena por meio da leitura.

2. Leia um trecho de uma notícia publicada na mesma época da postagem:

objeção: argumento apresentado em oposição a uma tese previamente enunciada.

> O Ministério Público apresentou **objeção** ao pedido de remição de pena de um apenado atendido pelo programa sob o argumento de que a leitura de [...] [uma] letra de música não seria suficiente para fins de concessão de remição de pena.
>
> SANTOS, Rafa. Estudo de letra de música dos Racionais vale para remição de pena, decide TJ-PR. **Consultor Jurídico**, 2 set. 2023. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2023-set-02/estudo-letra-musica-vale-remicao-pena-decide-tj-pr/. Acesso em: 29 maio 2024.

   a. Que expectativa do Ministério Público quanto ao programa de leituras fica subentendida na objeção apresentada?

   b. Em sua opinião, uma letra de música como "Diário de um detento", do grupo de *rap* Racionais MC's, deve ser considerada obra literária? Justifique seu ponto de vista. **#argumentação**

3. Releia estes trechos da postagem da Defensoria Pública do Paraná, atentando para as palavras e as expressões destacadas.

> Certamente você já escutou a música "Diário de um detento", do grupo de *rap* Racionais MC's. **Se** ainda não ouviu, provavelmente já leu ou ouviu alguém falar dela. **No entanto**, você sabia que, no Paraná, **após** atuação da Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR), a letra da música foi considerada uma obra literária pelo Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR) [...]?
>
> O caso ocorreu em Umuarama, interior do estado, **quando** a sede da Defensoria no município fez o pedido de remição de pena em nome do homem. [...]
>
> Para tornar a atividade mais conectada com os homens privados de liberdade, **visto que** muitos estão afastados do sistema educacional, surgiu a ideia de também incluir letras de música no projeto [...].
>
> DPE-PR. Instagram: @defensoriapublicapr, 28 ago. 2023. Postagem.

Agora, você vai identificar a função que cada uma dessas palavras ou expressões cumpre na articulação das ideias nesse trecho. Para cada item solicitado, identifique a(s) palavra(s) ou expressão(ões) e as ideias que ela(s) estão articulando:

   a. palavra(s) ou expressão(ões) que introduz(em) uma justificativa ou explicação para uma afirmação feita anteriormente;

   b. palavra(s) ou expressão(ões) que indica(m) uma relação temporal entre os fatos relatados;

   c. palavra(s) ou expressão(ões) que indica(m) uma condição a ser cumprida (ou descumprida) para que outro fato se realize.

   d. palavra(s) ou expressão(ões) que contrapõe(m) ou contrasta(m) ideias.

4. Essa postagem foi feita pela Defensoria Pública do Paraná e, naturalmente, expressa uma avaliação positiva sobre a decisão do Tribunal de Justiça. Das palavras e expressões que você identificou na questão anterior, em sua opinião, qual contribui mais fortemente para reforçar a argumentação a favor da decisão do Tribunal? Justifique sua resposta.

5. De que modo a linguagem visual da postagem contribui para fortalecer a argumentação da Defensoria?

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

Nas atividades anteriores, você reconheceu que certas palavras e expressões estabelecem relações de sentido entre as ideias do texto. A presença delas não é obrigatória – às vezes, é possível indicar a relação entre as ideias pela mera justaposição de frases. Pense, por exemplo, neste enunciado:

> As fronteiras da literatura não são rígidas. Uma letra de canção pode ser considerada obra literária.

Nesse caso, a simples justaposição é suficiente para formar um enunciado coeso e coerente: o leitor compreende que a segunda frase é uma exemplificação da primeira. Contudo, existem situações, principalmente na escrita formal, em que se torna necessário explicitar as relações de sentido por meio de **articuladores textuais**.

Articuladores textuais

São palavras e expressões que explicitam relações de sentido entre segmentos de um texto. São, em geral, conjunções, preposições e advérbios (ou locuções que equivalem a essas classes gramaticais).

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

Os articuladores podem atuar na **organização global** do texto, indicando como determinada parte se relaciona com as demais. É o caso, por exemplo, de um artigo de opinião cujo último parágrafo se inicie com as expressões *em resumo* ou *em suma* – esses articuladores indicam que tal parágrafo vai apresentar uma *síntese* da argumentação desenvolvida ao longo do texto.

Os articuladores textuais também podem atuar em um nível intermediário, expressando relações entre **parágrafos**. Observe como isso ocorre em uma resenha crítica do livro **O Hobbit**, do escritor britânico J. R. R. Tolkien:

Crítica — O Hobbit, de J. R. R. Tolkien

> [...] o livro é bastante diferente da grandiosidade e do tom épico de Bem vs Mal de **O Senhor dos Anéis**, com o **prelúdio** de Tolkien assumindo uma abordagem mais simpática, diversos cenários cômicos e um enredo sem muitas pretensões.

prelúdio: obra que, na organização narrativa de uma saga ou série, conta uma história que antecede as demais.

WARNER BROS. PICTURES/COURTESY EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme **O Hobbit: uma jornada inesperada** (Direção: Peter Jackson), de 2012, com os atores Martin Freeman (à esquerda) e Ian McKellen.

As expressões *por um lado* e *por outro lado* estabelecem articulação entre os parágrafos, chamando atenção do leitor para o que é colocado em foco em cada parte: primeiro, o caráter despretensioso da obra; depois, sua genuinidade e seu charme.

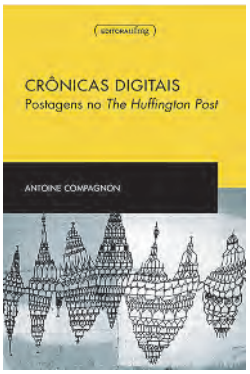
Por um lado, isso traz uma sensação de falta de urgência ao decorrer da leitura [...]. É possível notar como Tolkien ainda não estava tão afiado ou tão concentrado nos elementos mais narrativos do livro [...], e sim mais interessado em mitologia, algo percebido pelo seu foco em descrever a geografia, a natureza, as regiões e as diversas criaturas de seu universo, tudo com muita imaginação [...].

É por isso que, **por outro lado**, é difícil encontrar uma aventura mais genuína e charmosa que a de **O Hobbit**. É um livro com muitas situações divertidas e lúdicas [...].

[...]

RICK, Kevin. O Hobbit, de J. R. R. Tolkien. **Plano Crítico**, 2 set. 2022. Disponível em: www.planocritico.com/critica-o-hobbit-de-j-r-r-tolkien/. Acesso em: 29 maio 2024.

Além de poder organizar globalmente o texto ou estabelecer relações de sentido entre parágrafos, os articuladores textuais são empregados na **microestrutura** textual, indicando relações entre orações e partes da oração. Acompanhe como as mesmas expressões destacadas no texto anterior – *por um lado* e *por outro lado* – são usadas para articular orações em um breve comentário crítico sobre o livro **Crônicas digitais: postagens no *The Huffington Post*** (2022), de Antoine Compagnon.



REPRODUÇÃO/UFMG

Capa de edição brasileira do livro **Crônicas digitais: postagens no *The Huffington Post*** (2022), de Antoine Compagnon.

Crônicas do professor de literatura francês sobre os efeitos colaterais das conquistas tecnológicas da era digital, que **por um lado** o aliviaram de tarefas maçantes, mas, **por outro [lado]**, propiciaram uma infinidade de trapaças de alunos nos trabalhos escolares e trouxeram uma grande dose de intolerância e de aspereza nas discussões virtuais.

COMO CONTINUA gostoso o meu francês. **Quatro Cinco Um**, 12 dez. 2023. Disponível em: https://quatrocincoum.com.br/noticias/listao/como-continua-gostoso-o-meu-frances/. Acesso em: 29 maio 2024.

Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores textuais

Ao analisar a postagem da Defensoria Pública do Estado do Paraná, você reconheceu que os articuladores textuais estabeleciam diferentes relações de sentido entre as ideias do texto. Você notou, também, que alguns deles contribuíam de forma mais decisiva para a argumentação do texto.

Uma das maneiras possíveis de agrupar os articuladores textuais é pelo tipo de relação de sentido que eles estabelecem: alguns indicam relações lógicas ou temporais entre as informações, enquanto outros atuam na organização dos argumentos, indicando quais vão na mesma direção, quais se contrapõem, qual deles é o mais importante etc. Acompanhe os detalhes desse agrupamento a seguir.

Articuladores textuais que indicam relações lógicas ou temporais

Os articuladores desse grupo podem indicar relações de:

- **condicionalidade** – *se, caso, desde que, a menos que, sem que.*

Exemplos: ***Se** você conhecer a letra dessa música, certamente perceberá seu valor poético. Os detentos podem ter sua pena diminuída **desde que** apresentem um fichamento da obra lida.*

- **finalidade** – *para, a fim de.*

Exemplos: *Eles leem obras literárias **para** compreender melhor o mundo e a si mesmos. Letras de música foram incluídas **a fim de** aproximar os internos da literatura.*

- **conformidade** – *segundo, conforme, de acordo com.*

Exemplos: ***De acordo com** o Tribunal de Justiça, uma letra de canção pode ser considerada obra literária. O número de dias a serem descontados da pena aumenta **conforme** a quantidade de obras lidas.*

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

- **proporção** – *à medida que, à proporção que.*

Exemplo: ***À medida que*** *avançam no programa de leituras, os apenados têm sua sentença diminuída.*

- **temporalidade** – *após, depois, quando, assim que, em seguida, antes que, tempos antes.*

Exemplos: *O Tribunal tomou a decisão* ***após*** *um pedido da Defensoria. Os professores organizaram o projeto de leitura e,* ***em seguida****, começaram a aplicá-lo no presídio.*

- **alternância ou disjunção** – *ou, ou... ou, seja... seja, quer... quer* etc.

Exemplo: ***Ou*** *o Tribunal decidirá reconhecendo a letra como obra literária,* ***ou*** *a Defensoria entrará com um novo pedido.*

Operadores argumentativos

Alguns articuladores não apenas indicam relações lógicas entre as orações e os parágrafos, mas também ajudam a construir a argumentação de um texto. São os chamados **operadores argumentativos**.

Faça as atividades a seguir para reconhecer as principais categorias de operadores argumentativos.

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

1. Leia esta peça de propaganda e responda às perguntas.

CIDADANIA E CIVISMO

AGÊNCIA PROPEG

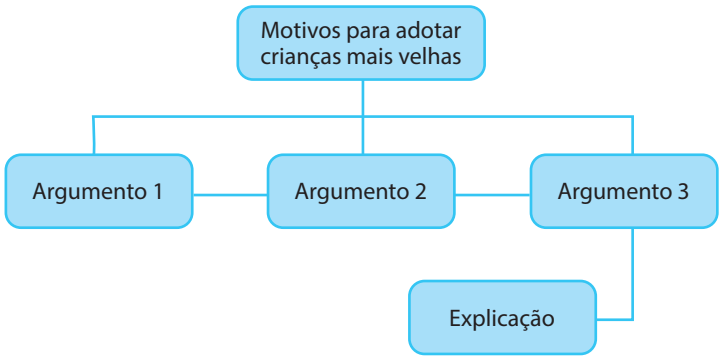
Anúncio para a campanha "Filhos são eternos bebês", criado por uma agência, em 2023, para o Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

Nunca é tarde para adotar. Quando você abre o coração para a Adoção Tardia, entende que os desafios de criar um bebê e uma criança mais velha são parecidos. O que muda é o tempo na fila de espera, que cai de anos para semanas. Além disso, a participação ativa da criança no processo faz toda a diferença, pois ela também adota a família e isso gera um sentimento mais forte e verdadeiro. Na Bahia existem muitas crianças, grupos de irmãos e crianças portadoras de deficiência esperando para ter uma nova vida. Adote. Independentemente da idade, ela vai ser para sempre o seu bebê.

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

a. Qual é a intenção comunicativa desse anúncio?

b. Para alcançar sua intenção, o anúncio apresenta uma série de argumentos a favor da adoção tardia. Copie o diagrama a seguir e preencha-o com esses argumentos.



c. Identifique dois operadores empregados para articular esses argumentos e aponte as relações de sentido que eles expressam.

Alguns operadores argumentativos **somam argumentos** a favor de uma mesma conclusão. Pertencem a essa categoria operadores como *e, também, ainda, além de, além disso, nem, não só... mas também, tanto... como* etc.

Por exemplo:

> [...] o tempo na fila de espera [...] cai de anos para semanas. Além disso, a participação ativa da criança no processo faz toda a diferença [...].

Outros operadores argumentativos **introduzem uma justificativa ou explicação** para um enunciado anterior. Pertencem a essa categoria *pois, porque, já que, visto que*, entre outros.

Por exemplo:

> [...] a participação ativa da criança no processo faz toda a diferença, pois ela também adota a família [...].

d. Volte ao anúncio e responda: como o título e a linguagem visual reforçam o efeito persuasivo da peça?

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

MULTICULTURALISMO

2. Leia agora um trecho de um artigo de opinião em que uma jovem fala sobre o grupo Racionais MC's.

"Os Racionais me ensinaram a ler o mundo"

Com letras repletas de denúncias e críticas às desigualdades sociais e raciais, mas que, ao mesmo tempo, possuem um tom de celebração e valorização do sujeito periférico, os Racionais MC's contribuíram para a conscientização da população negra e periférica, fazendo com que nós construíssemos um orgulho por ser favelado e soubéssemos das nossas raízes e potências. Mais do que isso, os Racionais MC's, por meio da oralidade, uma tecnologia ancestral e milenar, sensibilizaram, teorizaram e problematizaram questões sobre racismo, pobreza, violência policial, poder, dinheiro e até mesmo sobre **masculinidades** negras periféricas (basta lembrarmos da música *Jesus Chorou*).

masculinidades: no artigo, o termo refere-se a reflexões sobre o que é ser homem em determinado contexto sócio-histórico.

[...]

O documentário **Racionais: das Ruas de São Paulo pro Mundo** [...] é a coroação da trajetória cultural e política do grupo. Nele, mais uma vez a voz ativa se faz presente ao trazer os próprios integrantes narrando sua história. [...]

[...]

O grupo tenta entender como foram capazes de **fabular** uma nova história para sua vida, vivendo em um contexto que não tinha abertura para isto. E é possível dizer que a resposta para essa indagação é a: ancestralidade. Os Racionais MC's são a continuação dos passos daqueles que vieram antes e [mostram] que, mesmo que tentem apagar as nossas potências ou nos fazer esquecer das nossas riquezas, sempre terá uma pessoa que nos lembrará o quanto a nossa palavra e conhecimento têm força.

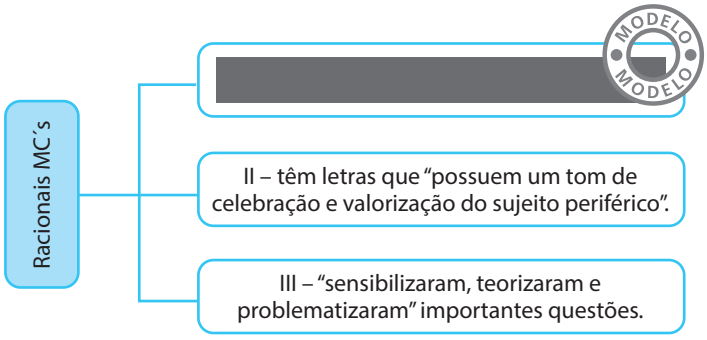
fabular: criar, engendrar.

GABRIELE, Layne. "Os Racionais me ensinaram a ler o mundo". **Estadão Expresso**, 15 dez. 2022. Na Perifa. Disponível em: https://expresso.estadao.com.br/naperifa/racionais-me-ensinaram-a-ler-o-mundo-layne-gabriele/. Acesso em: 29 maio 2024.

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

a. Qual é, de modo geral, o ponto de vista sobre a obra dos Racionais MC's exposto pela autora no artigo?

b. O diagrama a seguir esquematiza os argumentos empregados no primeiro parágrafo. Copie-o e complete-o.



c. Os argumentos I e II, referentes às letras do grupo, apontam para a mesma direção ou são aparentemente contraditórios? Justifique sua resposta.

d. O que o fato de as letras terem, ao mesmo tempo, essas duas características mostra sobre elas?

e. Que operadores argumentativos foram usados para marcar a relação entre as alegações I e II?

f. Embora todos os argumentos do diagrama representem pontos positivos da obra do grupo Racionais MC's, a autora considera um deles mais forte que os demais. Qual é esse argumento mais forte e qual operador argumentativo nos possibilita reconhecer isso?

3. Releia: "[...] os Racionais MC's, por meio da oralidade, [...] sensibilizaram, teorizaram e problematizaram questões sobre racismo, pobreza, violência policial, poder, dinheiro e até mesmo sobre masculinidades negras periféricas [...]".

a. Nesse trecho, a autora confere mais relevo a um dos temas abordados pelo grupo de *rap*. Que tema recebe destaque e que operador argumentativo é responsável por isso?

b. Em sua opinião, por que o fato de os Racionais MC's terem abordado esse tema representa, segundo a autora, um forte argumento – mais forte que a abordagem dos outros temas – em favor da qualidade da obra do grupo?

4. Releia o último parágrafo. Concentre-se nas alegações da última frase, destacadas a seguir:

I – Tentam apagar as nossas potências ou nos fazer esquecer das nossas riquezas.

II – Sempre terá uma pessoa que nos lembrará o quanto a nossa palavra e conhecimento têm força.

a. As alegações I e II apontam para a mesma conclusão ou para conclusões opostas? Justifique sua resposta.

b. Que operador argumentativo articula essas alegações?

c. Qual dessas alegações – I ou II – é mais decisiva para a argumentação geral da autora em favor da importância da obra do grupo Racionais MC's? Por quê?

Ao analisar o artigo, você identificou a presença de operadores argumentativos que **contrapõem argumentos** orientados para conclusões contrárias. Fazem parte desse grupo tanto as conjunções adversativas (*mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto*) quanto as conjunções concessivas (*mesmo que, ainda que, apesar de* (*que*), *embora*).

Existe, porém, uma diferença entre elas: embora ambas marquem um contraste entre as alegações, somente as conjunções concessivas introduzem uma alegação que não é decisiva o suficiente para mudar a conclusão geral. Confira a diferença:

A conjunção adversativa introduz uma alegação que contrasta com a anterior.

> Com letras repletas de denúncias e críticas [...], **mas** que, ao mesmo tempo, possuem um tom de celebração e valorização do sujeito periférico.

A conjunção concessiva introduz uma alegação que contrasta com a outra exposta na frase, mas não invalida a conclusão geral.

> Os Racionais MC's [mostram] que, **mesmo que** tentem apagar as nossas potências ou nos fazer esquecer das nossas riquezas, sempre terá uma pessoa que nos lembrará o quanto a nossa palavra e conhecimento têm força.

Na análise do artigo, você também observou operadores argumentativos que **indicam o argumento mais forte em uma escala**. Pertencem a essa categoria *até, até mesmo, inclusive, nem, nem mesmo, mais do que isso, acima de tudo* etc. Por exemplo:

> [...] os Racionais MC's [...] sensibilizaram, teorizaram e problematizaram questões sobre racismo, pobreza, violência policial, poder, dinheiro e **até mesmo** sobre masculinidades negras periféricas [...].

Comente com os estudantes que, como afirmam Koch e Elias (2016, p. 71), "o uso do **mas** é marcado pela **estratégia do suspense**, pois primeiro faz o interlocutor pensar em dada conclusão para depois apresentar um argumento que levará a uma conclusão contrária. Já o uso do **embora** [e outras concessivas] é marcado pela **estratégia de antecipação**, visto que anuncia de antemão que o argumento introduzido pelo **embora** vai ser anulado, não tem peso, não vale".

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

5. Para analisar mais alguns operadores argumentativos, leia trechos de outro artigo de opinião.

Livros digitais democratizaram o acesso à leitura?

Na coluna desta semana, gostaria de compartilhar com vocês, leitores, os resultados de uma indagação: A tecnologia democratizou o acesso à leitura através dos livros digitais? Nossos jovens são consumidores desse formato de livro? Para responder essa provocação, tive a oportunidade de falar com 107 jovens da rede pública brasileira oriundos de 20 estados do país.

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

O primeiro resultado, honestamente, me surpreendeu: 83% é ou já foi leitor de livros digitais. Dentro do grupo dos 17% que nunca consumiu esse tipo de conteúdo, as justificativas foram: não saber onde procurar e acessar, a preferência pelos livros físicos e o medo dos possíveis problemas de visão devido à exposição às telas.

Nosso foco aqui será os 83% que já tiveram a experiência de ler uma obra digital. Este público contribuiu com a nossa discussão trazendo os pontos positivos e negativos da leitura *on-line*.

Bom, vamos primeiro aos pontos positivos. A palavra "praticidade" apareceu muitas vezes. Eles acreditam que a manipulação é mais fácil, tornando possível "carregar" muitos livros sem pesar a mochila. Muitos também acham que os livros digitais são mais baratos em comparação aos físicos – uns até mencionaram ser possível encontrar obras totalmente gratuitas. Portanto, acreditam que há uma certa democratização do acesso à leitura.

[...]

ANDRADE, Vinícius de. Livros digitais democratizaram o acesso à leitura? **DW**, 17 ago. 2023. Educação. Disponível em: www.dw.com/pt-br/livros-digitais-democratizaram-o-acesso-%C3%A0-leitura/a-66556658. Acesso em: 29 maio 2024.

a. A julgar por esse fragmento inicial, que resposta o artigo dará à pergunta expressa no título? Justifique sua resposta com trechos do texto.

b. Segundo os jovens que são ou já foram leitores de livros digitais, quais são as vantagens desse tipo de livro em relação aos livros físicos?

c. A que conclusão os jovens chegaram ao fazer comparações entre os livros digitais e os físicos? Que operador argumentativo a introduz?

Outra categoria de operadores argumentativos que vale a pena analisar é a daqueles que **estabelecem uma comparação** entre elementos a favor de determinada conclusão. Por exemplo, ao comparar os livros físicos e os digitais, os jovens orientaram sua argumentação para uma conclusão favorável aos *e-books*.

Alguns dos operadores que cumprem esse papel são *mais / menos*... (*do*) *que / em comparação a / em relação a*..., *tão*... *quanto / como*, entre outros.

Por exemplo:

> Muitos também acham que os livros digitais são **mais** baratos **em comparação aos** físicos [...].

Por fim, existem os operadores argumentativos que **introduzem uma conclusão** decorrente de alegações feitas antes. Pertencem a essa categoria os operadores *portanto, logo, pois* (com valor conclusivo), *por isso, em decorrência disso* etc. Por exemplo:

> Muitos também acham que os livros digitais são mais baratos em comparação aos físicos [...]. **Portanto**, acreditam que há uma certa democratização do acesso à leitura.

E-books totalmente gratuitos

Você sabia que, segundo a legislação brasileira (que se alinha às leis internacionais), quando se completam 70 anos da morte de um autor ou uma autora, as obras dele ou dela entram em domínio público, ou seja, podem ser reproduzidas livremente, sem a necessidade de pagamento de direitos autorais aos herdeiros? Isso significa que existem versões em *e-book* de diversos clássicos da literatura brasileira disponibilizados de forma totalmente gratuita. Explore essas possibilidades e compartilhe suas descobertas com os colegas.

Você pode recomendar aos estudantes que acessem o *site* Domínio Público (disponível em: www.dominiopublico.gov.br), mantido pelo governo federal. Estimule-os a explorarem o acervo e a trocarem suas impressões com os colegas.

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**.

MEIO AMBIENTE

Emprego de articuladores textuais em artigos de opinião

Para praticar o emprego dos articuladores textuais, sobretudo dos operadores argumentativos, faça as atividades a seguir.

1. No artigo de opinião a seguir, eliminamos alguns dos articuladores textuais. Leia o texto com atenção e identifique as relações de sentido entre as ideias. Em seguida, no caderno, indique o articulador que poderia ser inserido em cada lacuna.

O Nordeste em luta pela saúde auditiva

Na jornada em direção a um futuro energético mais sustentável, a energia eólica emergiu como uma alternativa promissora. **[Articulador 1]**, seu crescimento não tem sido sem desafios. **[Articulador 2]** mais turbinas eólicas pontilham o horizonte de cidades da região Nordeste, as preocupações com a poluição sonora têm ganhado destaque.

Os parques eólicos, **[Articulador 3]** ofereçam benefícios significativos na redução das emissões de gases de efeito estufa e na diversificação da matriz energética, também apresentam desafios para as comunidades locais. Os sons constantes das turbinas tornaram-se uma fonte de desconforto para muitos residentes, afetando sua qualidade de vida.

[...]

Diante dos desafios apresentados pela energia eólica, é crucial adotar uma abordagem holística, que equilibre os benefícios ambientais com a proteção das comunidades e do meio natural. Isso envolve **[Articulador 4]** a implementação de tecnologias avançadas e políticas ambientais, **[Articulador 5]** um compromisso genuíno com a transparência, o diálogo e a participação das partes interessadas. [...]

Foto aérea do Complexo Eólico de Tanque Novo, localizado entre os municípios de Tanque Novo e Caetité, na região sul da Bahia.

ACERVO CGN BRASIL

MEDEIROS, Victor. Energia eólica: impactos da poluição sonora e desafios na busca por fontes de energia limpa. **Agência Jovem de Notícias**, 9 abr. 2024. Disponível em: https://agenciajovem.org/energia-eolica-impactos-da-poluicao-sonora-e-desafios-na-busca-por-fontes-de-energia-limpa/. Acesso em: 29 maio 2024. (Adaptado para fins didáticos.)

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

2. Você provavelmente sabe que o uso de aparelhos celulares em sala de aula é proibido em algumas redes de ensino público do Brasil e em diversas escolas particulares. Imagine que você foi convidado para escrever um artigo de opinião sobre esse assunto para um jornal de sua cidade.

a. Leia, no quadro a seguir, argumentos favoráveis e contrários ao banimento do celular.

Proibição do celular em sala de aula

Argumentos favoráveis à proibição	Argumentos contrários à proibição
a. Segundo um relatório da Unesco publicado em julho de 2023, avaliações internacionais sugerem uma associação negativa entre o uso excessivo das tecnologias digitais e o desempenho acadêmico. "Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar impacto negativo na aprendizagem", diz o documento. **b.** Os aparelhos celulares dificultam a socialização. Crianças e adolescentes preferem ficar grudados nas telas a interagir com os colegas. **c.** Segundo a ONU, um em cada quatro países adota políticas para restringir celulares nas salas de aula. Países com bons índices educacionais, como Estados Unidos, Canadá, França, Espanha, Portugal e Suíça estão nessa lista.	**a.** Com o celular, os estudantes podem, em tempo real, pesquisar informações sobre o conteúdo estudado e ampliar sua aprendizagem. **b.** Os professores podem tornar a aula mais engajadora por meio de jogos e do ensino híbrido (que combina atividades *on-line* e *off-line*). **c.** Manter os celulares em sala de aula é uma oportunidade para instruir a turma sobre cidadania digital e uso excessivo. **d.** O celular pode suprir deficiências na infraestrutura das escolas. Muitas não contam com sala de computadores, por exemplo.

Fonte: PROIBIR celular nas escolas é medida justificável diante do dano causado. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCIX, n. 33.075, p. 2, Editorial, 26 fev. 2024.

Fonte: OLIVEIRA, Ruam; D'MASCHIO, Ana Luísa; OLIVEIRA, Vinícius de. Banir ou não banir? Celular na escola precisa ter função educacional, dizem especialistas. **Porvir**, 21 fev. 2024. Disponível em: https://porvir.org/banir-ou-nao-banir-celular-na-escola-funcao-educacional/. Acesso em: 29 maio 2024.

b. Eleja o ponto de vista que vai defender em seu artigo de opinião e comece a planejar o texto. Selecione os argumentos do quadro que deseja usar e, se quiser, pesquise outros.

c. Decida como vai organizar os argumentos: quais vão na mesma direção que sua conclusão geral, quais se orientam para conclusões opostas, quais representam explicações para suas alegações etc.

d. Reveja o que aprendeu no Capítulo 3 sobre a estrutura e as características gerais do artigo de opinião.

e. Escreva seu texto, empregando, sempre que necessário, articuladores textuais (sobretudo operadores argumentativos) para explicitar as relações de sentido entre as frases e os parágrafos.

f. Não se esqueça de aplicar, também, os recursos coesivos de referenciação que você estudou no Capítulo 4.

g. Quando terminar seu artigo, troque-o com um colega e verifique as semelhanças e as diferenças nos posicionamentos assumidos, na organização dos argumentos e no uso dos operadores argumentativos.

Organização das informações

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Retome o diagrama ou mapa mental sobre coesão textual que começou a fazer no Capítulo 4 e, agora, complete-o com o que aprendeu sobre articuladores textuais.

Sua síntese deve conter, no mínimo, as seguintes informações:

- O que são articuladores textuais?
- Quais são os dois principais grupos de articuladores textuais?
- Quais são as principais funções desempenhadas pelos operadores argumentativos na construção do texto? Quais operadores desempenham cada função?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP26, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP52

CIDADANIA E CIVISMO

MULTICULTURALISMO

ODS 10

Leitura e reflexão II: Vozes marginais na poesia de resistência

Na abertura da unidade, você observou a imagem de uma intervenção urbana que pode ser considerada uma forma de arte de resistência: trata-se de uma **reação** à invasão de grandes empreendimentos imobiliários privados e, ao mesmo tempo, uma **ação** em favor de espaços de convivência social pública. A poesia, como você viu, também assume esse caráter de resistência. Nas últimas décadas, a **poesia marginal**, por exemplo, passou a designar não apenas um modo diferente de fazer poesia, que fugia do cânone estabelecido, mas também a poesia feita por quem vive e tematiza as periferias das cidades.

O ***slam*** – em referência à onomatopeia utilizada na língua inglesa para representar o som de impacto ou choque de superfícies – é uma forma de expressão poética que incorporou esse tipo de poesia marginal, sobretudo no Brasil. Também conhecida como ***slam poetry***, essa modalidade foi criada pelo estadunidense Marc Kelly Smith (1949-), originalmente com a finalidade de enfatizar a representação performática da poesia, com vistas a alcançar um público mais amplo, para além dos grupos elitistas que já eram leitores de poesia.

Ao longo dos anos foi influenciada pelo movimento *hip-hop* e deu lugar a outras temáticas que interessam a grupos historicamente silenciados, invisibilizados e oprimidos socialmente. Problemas sociais como racismo, machismo, LGBTQIA+fobia e todos os tipos de desigualdades passaram a ser tratados nessa modalidade de poesia por quem os vive, pelas vozes periféricas que assumiram seu lugar de fala.

Surgiram, então, as **batalhas de *slam***, competições de poesias autorais que acontecem em escala mundial. Nelas, os poetas representam suas *performances* para plateias convidadas ou passantes e são julgados por um júri formado por pessoas escolhidas entre o público. As regras básicas para participar das batalhas são: representar *performance* de poema autoral com a duração de até três minutos, sem acompanhamento musical ou outros acessórios e adereços, usando como recurso apenas a voz e o corpo.

Mais recentemente, surgiu o ***Slam* do Corpo**, criado pelo Corposinalizante, um grupo que pesquisa e produz arte, aberto a surdos e ouvintes que se interessam pela Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). O evento consiste em batalhas de poesia em que se juntam surdos e ouvintes para compor e interpretar poemas juntos, nas duas línguas, Libras e português; por isso, essas batalhas são também conhecidas como "Beijo de línguas". O resultado é uma *performance* poética que articula a linguagem verbal com uma linguagem não verbal que inclui expressões visuais, gestuais e espaciais.

Texto 1 A voz impactante do *slam*

ACERVO DA TV CULTURA

Como a *performance* é parte fundamental do *slam*, será importante você assistir à interpretação do *slam* "Voz", criado por Catharine Morena e Amanda Lioli, no programa **Manos e Minas**, exibido pela TV Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EMKIlu3Ux8A. Acesso em: 20 ago. 2024. Se for possível assistir ao vídeo junto à turma em sala de aula, com a mediação do professor, observe a interação das intérpretes. Depois, converse com os colegas sobre o impacto que a *performance* teve em você.

Performance do *slam* "Voz", com Catharine Morena e Amanda Lioli, no programa **Manos e Minas**.

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

Agora, junte-se a um amigo, leia e discuta o poema transcrito a seguir.

Voz

Nasceu surda em um mundo de ouvintes.
Cresceu muda numa sociedade de cegos.
Tudo que tinha de seu não tinha lugar.
Nem direito.
Vivia encarcerada numa cela que chamavam lar.
A família carcereira não era de muita conversa:
"Cala a boca, Catharine! E para de mexer essas mão!
Fica parecendo macaco de estimação!
Que que você pensa que vai fazer no futuro?
Vai trabalhar com o quê?
Vai o quê? Trabalhar no circo?
Não! Você precisa aprender a falar português,
mas que nem gente normal, entendeu?
Você precisa ser mais normal, Catharine.
Eu tenho vergonha de andar na rua com você!
Você fica lá: 'Ãh, ãh, ih, ih, ih.'
As pessoas ficam olhando!
O que é? Você é preguiçosa, né?
Você não aprende português porque não quer. [...]
É tão fácil! É fácil. Você abre a sua boca e fala.
Abre a boca e fala!
Não! Você não usa a sua mão.
Abre a boca. Lê a minha boca aqui, ó!
Abre a boca e fala. Abre essa boca e fala!"
Chega desse seu mundinho ridículo de normalidade!
Quem você pensa que é vivendo essa falsa identidade.
Eu sou surda. Tenho a minha voz.
Não preciso falar a sua língua pra ter voz.

Manos e minas. Poetas: Amanda Lioli e Catharine Morena. YouTube, 30 out. 2016. Disponível em: https://youtu.be/EMKIlu3Ux8A?si=NhRHaDyYviaWXX8l. Acesso em: 19 dez. 2023.

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

1. Qual é a condição da pessoa de quem se fala no poema?
2. No contexto do poema, como você explica o sentido da metáfora na expressão "sociedade de cegos", no segundo verso?
3. É possível afirmar que no poema se denuncia uma forma de discriminação.
   a. Explique o tipo de discriminação, apontando quem é alvo dela e quem discrimina.
   b. A que você atribui esse tipo de discriminação?

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

4. Releia os versos finais:

> Chega desse seu mundinho ridículo de normalidade!
> Quem você pensa que é vivendo essa falsa identidade?
> Eu sou surda. Tenho a minha voz.
> Não preciso falar a sua língua pra ter voz.

a. A quem pode ser atribuída essa voz que fala nesses versos?
b. O que você pensa sobre a posição que ela assume em relação à normalidade?
c. Qual é o sentido dos dois últimos versos?

5. Do ponto de vista formal, houve preocupação com esquema de rimas e **versos regulares**?

versos regulares: também chamados de versos isométricos, são aqueles que, em um poema ou estrofe, têm a mesma medida, ou seja, o mesmo número de sílabas.

6. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe sobre as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência e/ou com mobilidade reduzida. Busque conhecer a lei e compreender de que modo ela pode garantir o direito à voz de que fala o poema.

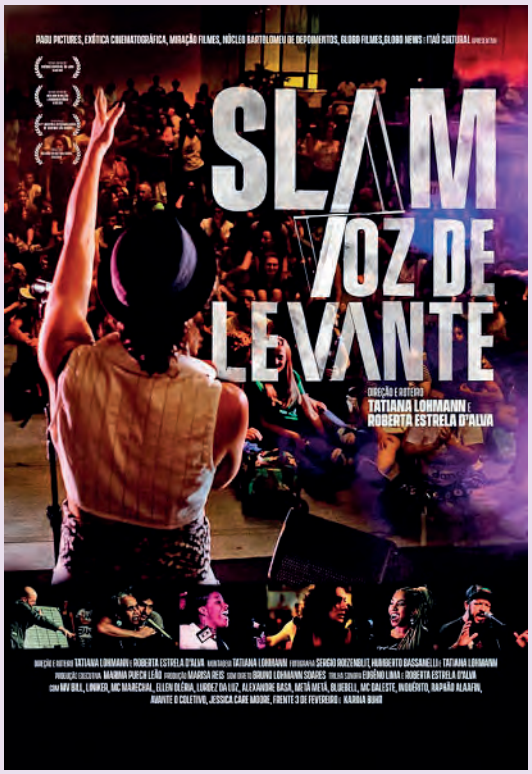
- Em sua avaliação, a cidade onde você mora e os lugares e eventos que frequenta estão preparados para garantir os direitos previstos na lei para atender às necessidades da voz a que se refere o eu lírico do poema? Comente. **#empatia**

#Para curtir

Slam na tela

No episódio "*Slam*, a 'batalha de versos'", do programa **Trilha de Letras**, que foi exibido em 2018 pela TV Brasil, o escritor e roteirista Raphael Montes entrevista dois *slammers* cariocas – Carol Dal Farra e W-Black – que falam sobre a natureza desse tipo de poesia, as condições em que as batalhas acontecem e a recepção do público. Você pode conferir a entrevista no *link* disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FKNyKZU1oAw. Acesso em: 20 ago. 2024.

Em 2018 foi lançado o documentário **SLAM: voz de levante**, roteirizado e dirigido pela atriz, poeta, produtora e pesquisadora Roberta Estrela D'Alva. Além de fornecer elementos para a compreensão desse modo de produzir e fazer circular poesia, a obra ajuda a entender como ele se transformou em um verdadeiro movimento cultural, que favorece o diálogo entre diferentes culturas e realidades.



REPRODUÇÃO/MIRAÇÃO FILMES

Cartaz do documentário **SLAM: voz de levante**. Direção: Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D'Alva. Brasil, 2018. (105 min). Classificação livre.

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

DIÁLOGOS A inclusão no *breaking*

Tanto o *slam* quanto o *rap* são elementos importantes das **culturas juvenis** e possibilitam a expressão de grupos periféricos ou marginalizados. Todavia, há diferenças entre essas manifestações artísticas. Uma delas é que o *slam* pode ser planejado e ensaiado, ao passo que o *rap* geralmente é improvisado. Outra diferença é que o *slam*, como você viu, enfatiza a dimensão performática da poesia, enquanto o *rap* realça sua dimensão musical.

O *rap* faz parte do ***hip-hop*** – uma cultura formada por quatro elementos: o MC (mestre de cerimônias), que cria os versos improvisados e ritmados do *rap*; o *DJ* (*disc jockey*), responsável pela musicalidade dos eventos, fazendo seu *show* de mixagens; o grafite, a dimensão visual dessa cultura; e, finalmente, o *breaking*, a dança característica do *hip-hop*.

Assim como outras danças, o *breaking* é uma linguagem não verbal que expressa sentimentos, ideias e valores, promove a interação entre as pessoas e é uma forma de agir no mundo. Também como outras danças, ele pode ser experimentado por qualquer pessoa, independentemente de sua idade, de seu gênero ou das características de seu corpo.

Convencido dessa ideia, em 2007 o jovem canadense Luca "Lazylegz" Patuelli criou o Ill-Abilities, nome que brinca com a tradição da cultura *hip-hop* de usar palavras negativas para expressar ideias positivas; nesse caso, há um trocadilho entre *abilities* ("habilidades") e *ill* ("doente").

Atualmente, o grupo é formado por oito jovens portadores de deficiência de diferentes países – entre eles dois brasileiros, Samuel Henrique "Samuka" da Silveira Lima e Lucas "Perninha" Machado.

culturas juvenis: práticas que possibilitam a demarcação de identidades entre os jovens, diferenciando-os das crianças e dos adultos e, ainda, expressando adesão a determinado estilo. Incluem o uso de roupas, símbolos, linguagens performativas, corporais, musicais, práticas da internet, modalidades esportivas, de dança, de arte, entre muitas outras possibilidades.

A definição de culturas juvenis apresentada no glossário baseia-se em: REIS, Juliana Batista dos; SALES, Shirlei Rezende. **Juventudes**: culturas juvenis e cibercultura. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. *E-book*.

JACOB JONAS/ILL-ABILITIES

B-boy Lazylegz, fundador do grupo Ill-Abilities, de ponta-cabeça com suas muletas, em 2017.

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

Leia um trecho de uma reportagem sobre o trabalho desse último *B-boy* (como são chamados os dançarinos de *breaking*).

A inclusão na dança *breaking*

[...] o dançarino profissional Lucas Ferreira, 26 anos, conhecido como Perninha devido a sua deficiência física na perna esquerda, [...] começou no *breaking* em 2008, após anos praticando diversos esportes.

"Sempre pratiquei esportes com a intenção de me superar e mostrar para todos que, mesmo tendo uma deficiência, eu poderia ser tão bom quanto qualquer um", afirma Lucas.

[...]

A importância da inclusão na dança

A dança é traduzida por meio de movimentos, expressões e gestos, capazes de transformar a vida de qualquer pessoa que se dedique e tenha vontade de aprender.

Para Lucas não foi diferente. As transformações que a dança trouxe são evidentes por meio de diversos reconhecimentos em sua vida pessoal e profissional.

"Com a dança consegui perder a timidez e me tornei uma pessoa bem mais comunicativa, além de aprender a entender diferentes perspectivas. Sem contar o bem-estar que a dança promove, como qualidade de vida, saúde e cuidados com o corpo". [...]

Movimentos de *breaking*

O breaking apresenta diversos movimentos que envolvem os pés e as mãos, sendo muitos deles com giros que necessitam de concentração e equilíbrio. Apesar disso, nenhum movimento é impossível para pessoas com deficiência.

"Para realizar os movimentos não tem segredo. Tudo se resume a treino e mais treino. Desde a consciência corporal, repetição e um pouco de musculação", confirma Lucas, que revela não ter um movimento favorito, mas ama o "volteio" (flare carpado da ginástica) e o Footwork.

SOUSA, Cintia Alves de. A inclusão na dança *breaking*. **Guiaderodas**, 16 set. 2021. Disponível em: https://guiaderodas.com/a-inclusao-na-danca-breaking/. Acesso em: 3 ago. 2024.

Agora, discuta com o professor e os colegas as questões a seguir.

1. Qual é a sua relação com a dança? Essa prática corporal faz parte de sua rotina? Explique.

2. Segundo Lucas, um dos benefícios que a dança lhe trouxe foi "aprender a entender diferentes perspectivas". Em sua opinião, como a dança pode ajudar as pessoas a desenvolver essa habilidade?

3. A cultura *hip-hop* nasceu nos anos 1970 no Bronx, um distrito da cidade de Nova York habitado majoritariamente por negros e latinos e, na época, marcado pela exclusão social e econômica. Considerando as origens desse movimento, como você avalia a inclusão de jovens portadores de deficiência no *breaking*? **#cidadania**

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

Texto 2 A voz da resistência indígena

Além das vozes das pessoas negras e pobres que vivem na periferia, outra voz que historicamente foi silenciada e que nas últimas décadas tem ocupado seu lugar de fala na literatura é a dos povos indígenas.

O poema que você vai ler é de Márcia Wayna Kambeba – geógrafa, escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista indígena do povo Omágua/Kambeba, do Alto Solimões (AM). Em seu trabalho autoral, ela luta contra a invisibilidade e o silenciamento da história e das culturas indígenas e discute o lugar atual dos povos originários sul-americanos. Observe como essa marca de autoria aparece no poema "Território ancestral", publicado no livro **Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)**, de 2013.

JOSÉ CARLOS/ARQUIVO PESSOAL

Márcia Wayna Kambeba em 2019.

Território ancestral

Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.

(tradução)
O que fazer com o homem na vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?

Do encontro entre o "índio" e o "branco"
Uma coisa que não se pode esquecer
Das lutas e grandes batalhas
Para o direito à terra defender.

A arma de fogo superou minha flecha
Minha nudez se tornou escândalo
Minha língua foi mantida no anonimato
Mudaram minha vida, destruíram meu chão.

Antes todos viviam unidos
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o ***Ajuri***
Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar
Hoje, o território está dividido.

Antes para celebrar uma graça
Fazia-se um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia
Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos ***tanu tyura***
A herança do conhecimento milenar.
Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos em um único ideal
Na busca pelo direito
De ter nosso território ancestral.

O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?

KAMBEBA, Márcia W. Território ancestral. *In*: **Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. p. 39.

***Ajuri*:** mutirão.
***tanu tyura*:** "nossos pequenos", aqueles a quem se deve transmitir o "conhecimento milenar".

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

1. Sintetize o que o eu lírico aponta como consequência do encontro entre o "índio" e o "branco".
2. Qual pode ter sido o sentido de usar as aspas nos dois termos?
3. Segundo o eu lírico, que efeitos o contato com o homem branco provocou na identidade cultural dos povos indígenas?
4. Qual é a importância de resgatar e preservar essas identidades, para os povos indígenas e para a sociedade em geral? **#cidadania**
5. O que mudou na forma de os povos indígenas reagirem ao branco, na atualidade, de acordo com o eu lírico? Em sua opinião, o que causou tal mudança?
6. A estrofe que abre o poema se repete no final dele. Que efeito de sentido essa repetição provoca?
7. Observe as estrofes, os versos e as rimas de "Território ancestral". Quais são as características formais do poema?
8. O que você pensa sobre o direito dos povos indígenas ao território ancestral? Justifique seu ponto de vista. **#argumentação**

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP54

Produção: *Slam*

Quais questões o incomodam em seu dia a dia? Que problemas você enfrenta? O que você pensa e como se sente em relação a eles? Quem tem responsabilidade sobre eles? O que você pode fazer para enfrentá-los?

Nesta seção, você vai pensar nisso tudo e se preparar para participar de batalhas de *slam*, como uma forma de dar voz às suas inquietações e ser a voz que levanta e polemiza questões que o atingem. **#comunicação**

Contexto de produção

O quê: poesia *slam*.

Para quê: participar de batalhas de *slam*, isoladas ou como uma atração de sarau cultural.

Para quem: público em geral e/ou colegas da escola.

Onde: espaços públicos, como praças, ou o pátio da escola.

Planejar, produzir e revisar o poema

1. Junte-se a um colega e definam a questão social ou a problemática que vocês abordarão no poema. Lembrem-se de que ela deve afetá-los diretamente.
2. Decidam se vão optar por um *slam* ou por um *slam* do corpo. Caso escolham o segundo, será importante preparar, posteriormente, a versão em Libras do poema.
3. Elaborem um esboço das ideias que desejam apresentar ou defender, dos sentimentos que querem expressar sobre elas, no *slam*. Vocês podem assistir a outras *performances* para analisar os diferentes modos de apresentar e organizar as ideias. O conteúdo do poema pode ser organizado como se ele contasse uma história (similar ao que vocês viram em "Voz"), pode ser algo mais reflexivo ou uma mistura desses dois modelos.
4. Decidam se vão optar por uma forma mais livre de poema ou se elaborarão um texto com métrica regular e esquemas de rimas. Lembrem-se de que a *performance* do poema deve durar, no máximo, três minutos. Portanto, ele não pode ser longo.

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

5. Durante a produção do poema, fiquem atentos à continuidade e à progressão das ideias ou dos fatos apresentados. A linguagem utilizada nos poemas de *slam* é mais informal, e pode-se recorrer ao uso de gírias. Usem metáforas e outros recursos como a ironia para construir imagens ou produzir efeitos que sensibilizem o público para o que vocês estão dizendo. O tom pode ser crítico, mas evitem palavras ofensivas ou que possam causar constrangimento ao público.

6. Após finalizarem a produção, juntem-se a outra dupla para uma parceria no processo de revisão do texto. Troquem os poemas, sugiram ajustes que considerarem necessários e questionem a outra dupla sobre o que não foi possível compreender no poema produzido por ela. Colaborem com os colegas no sentido de tornar o texto deles mais impactante para o público.

7. Revisem o poema de vocês, considerando as contribuições da dupla parceira.

Ensaiar as *performances*

1. Preparem as *performances* para as batalhas. Dividam a parte que cada um vai interpretar. Façam várias leituras do poema, decidindo a interpretação que vão imprimir a ele, por meio dos recursos de modulação da voz: entonação, ritmo de leitura/declamação, pausas etc. Vocês poderão ler o poema ou decorá-lo.

2. Agreguem aos recursos de modulação de voz as expressões faciais e corporais, de modo que elas contribuam para produzir efeitos de sentido que impactem mais o público. Aqui também pode ajudá-los recorrer a *performances* disponíveis na internet em busca de referências.

Participar das batalhas

1. Neste momento, as batalhas serão realizadas apenas entre a turma. Na seção **Práticas em ação**, vocês poderão planejar batalhas para um público maior.

2. Sigam as orientações do professor para a participação nas batalhas.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Apresentação de jovem da Mauritânia no campeonato mundial de *slam* – declamação de poesia – na 23ª Festa Literária das Periferias (Flup), na Vila Olímpica da Gamboa – Morro da Providência.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Poesia e arte na escola

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP16, EM13LP20, EM13LP47

Depois de tantas experiências de leitura e de produção de poemas, que tal compartilhar suas preferências e o que foi produzido em um **sarau cultural** na escola (ou em outro espaço a ser decidido pela turma)? Ações como essa ajudam a disseminar a literatura e a arte, bem como a formar novos leitores, novos poetas, novos escritores, novos músicos...

OBJETO DIGITAL Vídeo: Saraus

PROJETO: Sarau cultural

Os **saraus literários** foram muito populares no Brasil durante o período imperial, sendo nessa época frequentados por aristocratas, burgueses e intelectuais. Diferentemente do sarau literário, que reúne pessoas para apreciar poemas, contos e até trechos de romance, o **sarau cultural** abarca formas de arte que se valem de outras linguagens, como a música, o cinema, o teatro, associadas a debates e palestras, entre outras práticas culturais.

O sarau cultural proposto contará com ao menos três categorias de produção cultural: batalha de *slam*, declamação de poemas e apresentação de canções.

ETAPA I Planejamento coletivo do sarau cultural

1. Definam o tema do sarau. Vocês devem decidir se vão deixá-lo amplo, aberto, ou se vão restringi-lo. É possível, por exemplo, priorizar obras que fazem crítica política e social; que se caracterizam por representar a resistência de grupos sociais em situação de vulnerabilidade ou invisibilidade; que articulam diferentes linguagens etc.
2. Atribuam um nome ao sarau. Exemplos: "Sarau Cultural Tudo acaba em versos" ou "Sarau Cultural Entreversos".
3. Definam o público-alvo do evento: turmas da escola, comunidade escolar, público mais amplo (familiares, amigos etc.).
4. Escolham a data e o local do evento. Dependendo do público-alvo, o sarau pode ocorrer em uma biblioteca, um espaço cultural, uma praça, um parque etc.
5. Definam os grupos de trabalho para a preparação do sarau cultural. Cada grupo se responsabilizará por organizar uma parte do evento, conforme detalhado a seguir.

Grupo 1

1. Esse grupo ficará responsável por organizar as batalhas de *slam* e participar delas, com os poemas autorais criados na seção anterior ou com novas produções.
2. Caso deseje aproveitar os poemas produzidos anteriormente, o grupo poderá optar por escolher apenas os poemas de autoria de seus integrantes ou incluir poemas de toda a turma, visto que serão realizadas novas batalhas e haverá novos jurados, selecionados do novo público.
3. Será necessário definir quantas rodadas cabem no tempo destinado às batalhas e quem coordenará, no evento, o processo de pontuação do júri para a indicação do vencedor.

Grupo 2

1. Esse grupo ficará responsável por selecionar poemas para serem declamados. A escolha deve ser feita entre aqueles incluídos no mural virtual de poesia produzido no capítulo anterior.
2. Os integrantes devem preparar suas declamações, as quais podem ser individuais ou coletivas (como em um jogral de vozes).
3. Esse grupo também providenciará a produção e a publicação/circulação de *posts* e outros materiais de divulgação do evento, referidos no item 2 da Etapa II.

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

Grupo 3

1. Esse grupo se responsabilizará por selecionar canções (as de artistas de *rap* ou MPB do mural virtual do capítulo anterior ou outras).
2. Decidam se as canções serão executadas por todo o grupo ou se preferem se organizar em grupos menores e atribuir a cada subgrupo a execução de uma canção.
3. Esse grupo cuidará também da organização do espaço em que o sarau acontecerá.

ETAPA II Preparação e divulgação do sarau cultural

1. Nesta etapa, novamente a turma deverá se reunir para decidir a programação: qual será a ordem das apresentações? Qual será o tempo de duração da apresentação de cada grupo?
2. Planejem formas de divulgação do sarau para o público-alvo. O Grupo 2 ficará responsável pela produção e pela publicação do material de divulgação (*posts*, cartazes, convites virtuais, *teasers* em vídeo, com trechos dos ensaios preparatórios dos grupos etc.), que deverá ser aprovado por todos. Usem as redes sociais disponíveis para a divulgação.

ETAPA III Realização do sarau cultural

1. O professor será o mestre de cerimônias, conduzindo a programação do sarau.
2. Cuide para que as apresentações de seu grupo ocorram dentro do tempo previsto. **#responsabilidade**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Após a realização do sarau cultural, avalie o projeto com seus colegas:

1. Ao longo das etapas, houve comprometimento dos grupos com suas tarefas e uma gestão democrática do projeto como um todo?
2. Quais foram os pontos positivos? Quais pontos poderiam ser aprimorados no futuro?
3. O sarau cumpriu seu propósito de compartilhar experiências culturais diversificadas?
4. Houve boa receptividade do público?

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. As experiências de leitura de poemas ampliaram e diversificaram seu repertório de poesia?
2. Você conseguiu compreender a poesia como uma forma de manifestar críticas e resistências?
3. A produção do mural virtual interativo de poesia possibilitou trocas entre a turma? Você compreendeu tudo o que envolve criar e gerenciar um mural usando a ferramenta digital escolhida?
4. Você se engajou na produção de *slams*? Compreendeu a importância e as características dessa prática?
5. Você se apropriou dos conhecimentos sobre articuladores textuais e organizadores discursivos, de modo a empregá-los adequadamente em suas produções textuais?
6. Você colaborou com seu grupo e com os demais no planejamento, no preparo e na realização do sarau cultural?

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 2023.

(Enem 2023)

Migalhas

Entre a toalha branca e um bule de café
seria inapropriado dizer
eu não te amo mais.
Era necessário algo mais solene,
um jardim japonês
para as perdas pensadas,
um noturno de tempestade
para arrebentar de dor,
uma praia de pedras para chorar
em silêncio, uma cama alta
para o incenso da despedida,
uma janela
dando para o abismo.
No entanto você abaixa os olhos
e recolhe lentamente as migalhas de pão
sobre a mesa posta para dois.

MARQUES, A. M. **A vida submarina**. São Paulo: Cia. das Letras, 2021.

Nesse poema, a representação do sentimento amoroso recupera a tradição lírica, mas se ajusta à visão contemporânea ao

a. invocar o interlocutor para uma tomada de posição.

b. questionar a validade do envolvimento romântico.

c. diluir em banalidade a comoção de um amor frustrado.

d. transformar em paz as emoções conflituosas do casal.

e. condicionar a existência da paixão a espaços idealizados.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024 (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Essa questão apresenta um poema da escritora contemporânea Ana Martins Marques (1977-). Para avaliar adequadamente o conjunto de alternativas, o candidato deve mobilizar seus conhecimentos a respeito da **tradição lírica**, ou seja, seu repertório cultural de poemas que, ao longo dos séculos, têm tematizado os sentimentos, principalmente o amor.

Resposta correta: alternativa **C**

O eu lírico reconhece que o fim do caso amoroso entre ele e seu interlocutor merecia "algo mais solene", como "um jardim japonês" ou "um noturno [tipo de composição musical] de tempestade", entre outros elementos igualmente melancólicos (praia de pedras, janela para o abismo etc.). No entanto, o eu lírico descreve uma atitude prosaica de seu interlocutor à mesa do café: em vez de fazer algo grandioso, ele "abaixa os olhos/e recolhe lentamente as migalhas de pão". Trata-se, portanto, de um poema que recupera a tradição lírica ao reconhecer a comoção causada por um amor frustrado, mas se ajusta à visão contemporânea ao diluir tal comoção em banalidade, como corretamente aponta a alternativa **C**.

A alternativa **A** deve ser descartada porque não há palavras que invoquem o interlocutor à tomada de posição, como verbos no imperativo, por exemplo.

A alternativa **B** tampouco se aplica, pois o eu lírico reconhece a validade de seu envolvimento romântico e a dor causada pelo término da relação.

A alternativa **D** também deve ser descartada porque o poema menciona elementos que evocam tristeza e melancolia, não paz.

Por fim, a alternativa **E** não se aplica porque o eu lírico cita, sim, alguns espaços ideais, mas não para a retomada da paixão, e, sim, para a solenidade necessária ao término do relacionamento.

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

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.

1. (Enem 2020) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 6.

Slam do Corpo é um encontro pensado para surdos e ouvintes, existente desde 2014, em São Paulo. Uma iniciativa pioneira do grupo Corposinalizante, criado em 2008. (Antes de seguirmos, vale a explicação: o termo *slam* vem do inglês e significa — numa nova acepção para o verbo geralmente utilizado para dizer "bater com força" — a "poesia falada nos ritmos das palavras e da cidade"). Nos saraus, o primeiro objetivo foi o de botar os poemas em Libras na roda, colocar os surdos para circular e entender esse encontro entre a poesia e a língua de sinais, compreender o encontro dessas duas línguas. Poemas de autoria própria, três minutos, um microfone. Sem figurino, nem adereços, nem acompanhamento musical. O que vale é modular a voz e o corpo, um trabalho artesanal de tornar a palavra "visível", numa arena cujo objetivo maior é o de emocionar a plateia, tirar o público da passividade, seja pelo humor, horror, caos, doçura e outras tantas sensações.

NOVELLI, O. Poesia incorporada. **Revista Continente**, n. 189, set. 2016 (adaptado).

Na prática artística mencionada no texto, o corpo assume papel de destaque ao articular diferentes linguagens com o intuito de Alternativa correta: A

a. imprimir ritmo e visibilidade à expressão poética.

b. redefinir o espaço de circulação da poesia urbana.

c. estimular produções autorais de usuários de Libras.

d. traduzir expressões verbais para a língua de sinais.

e. proporcionar *performances* estéticas de pessoas surdas.

Disponível: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (Enem 2020) Retome a seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 5.

Texto I

Poesia em cartaz

O caminho habitual para o trabalho, aquele em que a gente já nem repara direito, pode ficar mais belo com um poema. O projeto #UmLambePorDia nasceu desta intenção: trazer mais cor e alegria para a cidade por meio de cartazes coloridos ao estilo lambe-lambe. Quem teve a ideia foi o escritor Leonardo Beltrão, em Belo Horizonte. "Em meio a olhares cada vez mais viciados, acabamos nos esquecendo da beleza envolvida em cada esquina e no próprio poder transformador da palavra". Assim, a cada dia um cartaz é colocado por aí, para nos lembrar de reparar na cidade, na vida que corre ao redor e também em nós mesmos.

LEONARDO BELTRÃO/ARQUIVO PESSOAL

Disponível em: www.vidasimples.uol.com.br. Acesso em: 6 dez. 2017. (Adaptado.)

Texto II

Considerando-se a função que os cartazes colados em postes normalmente exercem nas ruas das cidades grandes, esse texto evidencia a Alternativa correta: A

a. disseminação da arte poética em um veículo não convencional.

b. manutenção da expectativa das pessoas ao andarem pelas ruas.

c. necessidade de exposição de poemas pequenos em diferentes suportes.

d. característica corriqueira do suporte lambe-lambe, muito comum nas ruas.

e. exposição da beleza escondida das esquinas da cidade de Belo Horizonte.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

3. (Enem 2020 – digital) Retome a seção **Aprendendo com autonomia** do Capítulo 5.

Leia a posteridade, ó pátrio Rio,
Em meus versos teu nome celebrado,
Por que vejas uma hora despertado
O sono vil do esquecimento frio:

Não vês nas tuas margens o sombrio,
Fresco assento de um álamo copado;
Não vês ninfa cantar, pastar o gado
Na tarde clara do calmoso estio.

Turvo banhando as pálidas areias
Nas porções do riquíssimo tesouro
O vasto campo da ambição recreias.

Que de seus raios o planeta louro
Enriquecendo o influxo em tuas veias,
Quanto em chamas fecunda, brota em ouro.

COSTA, C. M. **Obras poéticas de Glauceste Satúrnio**. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 8 out. 2015.

A concepção árcade de Cláudio Manuel da Costa registra sinais de seu contexto histórico, refletidos no soneto por um eu lírico que Alternativa correta: C

a. busca o seu reconhecimento literário entre as gerações futuras.

b. contempla com sentimento de cumplicidade a natureza e o pastoreio.

c. lamenta os efeitos produzidos pelos atos de cobiça e pela indiferença.

d. encontra na simplicidade das imagens a expressão do equilíbrio e da razão.

e. recorre a elementos mitológicos da cultura clássica como símbolos da terra.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_ingles.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

4. (Enem 2020) Retome a seção **Aprendendo com autonomia** do Capítulo 5.

Texto I

Os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

PESSOA. F. O guardador de rebanhos – IX. *In*: GALHOZ. M. A. (org.). **Obras poéticas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999 (fragmento).

Texto II

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes. 1999 (adaptado).

Os textos mostram-se alinhados a um entendimento acerca da ideia de conhecimento, numa perspectiva que ampara a

a. anterioridade da razão no domínio cognitivo.

b. confirmação da existência de saberes inatos.

c. valorização do corpo na apreensão da realidade.

d. verificabilidade de proposições no campo da lógica.

e. possibilidade de contemplação de verdades atemporais. Alternativa correta: C

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

NA ESTANTE

Nesta unidade, principalmente no Capítulo 6, você observou como a poesia pode expressar críticas sociais e políticas. A resistência diante de sistemas autoritários ou opressivos se faz presente também, é claro, na prosa de ficção. Nesta seção você vai conhecer dois exemplos desse tipo de produção literária: um fragmento de um conto do brasileiro Bernardo Kucinski e uma crônica da angolana Ana Paula Tavares.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP49, EM13LP51, EM13LP52

Bernardo Kucinski

Bernardo Kucinski nasceu em São Paulo, em 1937. Descendente de uma família de judeus imigrantes da Polônia, é jornalista, professor e escritor. Bernardo formou-se em Física, mas tornou-se jornalista, trabalhando em jornais e revistas brasileiros e também como correspondente no Brasil de jornais ingleses.

A estreia do autor na ficção foi com o romance **K. — Relato de uma busca** (2011), obra que narra a busca de um pai pela filha. Com elementos ficcionais, Kucinski reconstitui a história da irmã, Ana Rosa Kucinski, desaparecida durante a ditadura civil-militar brasileira, e da luta de seu pai para encontrá-la.

DANILO VERPA/FOLHAPRESS

Bernardo Kucinski em 2014.

Contextualização

A obra de Bernardo Kucinski inspira-se no clima de opressão e perseguição que a ditadura civil-militar brasileira promoveu no país durante os anos 1960 e 1970. Em suas narrativas, o autor procura representar complexidades e nuances que a história factual não costuma tratar. O foco está em refletir a dor e a luta das pessoas que viveram o período e foram afetadas diretamente pela repressão do regime militar.

Esse é o caso das histórias reunidas no livro **Você vai voltar pra mim e outros contos**. Entre elas está o conto "Joana", do qual você lerá alguns trechos.

Publicado em 2014, **Você vai voltar pra mim e outros contos** é composto de 28 contos que mostram como a vida de cidadãos comuns, servidores públicos, jornalistas, professores e sindicalistas foi afetada pelas prisões, torturas e perseguições, investigando como os traumas da ditadura civil-militar continuam a reverberar na sociedade brasileira contemporânea.

"Joana" é a história de uma idosa que, todas as noites, peregrina pelas ruas da cidade tentando encontrar seu marido Raimundo, metalúrgico que foi preso em 1969 pelo regime militar, e de quem, depois disso, não teve mais notícias. Narrado pelo personagem que é o advogado da protagonista, o conto se passa em 1995, ano em que foi implementada no Brasil a Lei dos Desaparecidos (Lei nº 9.140), que oficializava como mortas as pessoas desaparecidas por participação política, ou acusadas de participação política, entre 1961 e 1979.

Nos trechos que você lerá, o narrador nos apresenta Joana, a protagonista, enfatizando a sua persistência em reencontrar o marido, mesmo após muito tempo, e apesar de ter recebido do Estado um "pseudoatestado" confirmando o óbito.

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

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do fragmento, observe que o narrador se comunica constantemente com o leitor, pedindo a este que "note", "observe", "pense" sobre a protagonista. Em sua opinião, que efeitos esse diálogo provoca?
2. Atente também às estratégias que o autor utiliza para conferir à narrativa um ritmo cinematográfico, dando ao leitor a impressão de que está assistindo a um filme.

Joana

Observem aquela mulher de lenço preto na cabeça, caminhando na calçada. Concordam comigo que parece uma pessoa comum? Que só chama a atenção por vagar sozinha tarde da noite, sendo idosa? Pois saibam que há uma história por trás das peregrinações dessa mulher. Sim, suas andanças na madrugada fria são verdadeiras peregrinações.

Ela se chama Joana e mora aqui perto. Passa por esta rua a caminho do centro da cidade, onde dormem muitos moradores de rua. É a eles que ela busca. Vejam também, um pouco adiante, o vulto estirado debaixo da marquise. Aquele é o Chico, um apanhador de papel. Como tantos moradores de rua, ele é alcoólatra. Quando fica sóbrio, some; depois recai e volta ao nosso quarteirão.

Notem como ela vai se aproximar do Chico, abaixar-se e cumprimentá-lo. Às vezes ela lhe dá uma moeda. Agora estão trocando algumas palavras. O Chico faz que não com a cabeça. É como ele sempre responde. Mas Joana não desiste. Pronto, ela já se ergueu e retomou a caminhada em direção ao centro, como eu previa.

Vocês nunca conhecerão a história dessa mulher, se eu não a contar, pois só sabem dela os indigentes, com quem vocês certamente não conversam e, no outro extremo social, alguns príncipes da Igreja e advogados ilustres, os quais vocês também não frequentam. Eu conheço a história dela porque fui um dos seus advogados, embora não tão ilustre.

Não pensem que ela seja uma louca. Nada disso. É uma mulher normal, um pouco maltratada pela vida, como toda mulher pobre, mas rija, de cabeça boa, com dois filhos e quatro netos, todos saudáveis. Joana recebe uma pensão do Estado por tudo o que aconteceu. Foi justamente dos trâmites desse processo que eu tratei. Mas faz questão de trabalhar. Além de cuidar dos netos, é atendente de uma floricultura por meio período.

O começo da sua história é trágico, mas não incomum. Aconteceu a ela o mesmo que a outras famílias naquele tempo. O que torna seu caso especial é seu comportamento único, sua perseverança, suas peregrinações noturnas. Ela faz isso há mais de duas décadas. Deixe ver... se o marido foi preso em 1969 e estamos em 1995, ela faz isso há vinte e seis anos.

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

O marido era metalúrgico e se chamava Raimundo. Católico praticante como ela. Vieram do Nordeste em busca de uma vida um pouco melhor em São Paulo. Já tinham então os dois filhos. Aqui Raimundo se ligou a um grupo da Ação Popular que organizava operários nas fábricas.

Um dia, bem cedo, a polícia foi à casa deles e levou Raimundo. Sem mandado de prisão, sem nada. Soube-se depois [...] que morreu no mesmo dia. [...] Para ocultar o homicídio, no caso doloso e qualificado, pois acompanhado do crime acessório de abuso de autoridade, a polícia cometeu outro crime, o de ocultamento de cadáver. Sumiram com o corpo de Raimundo.

Tudo isso foi comprovado, depois que acabou a ditadura, por documentos e depoimentos em várias comissões. Só não se sabe, nunca se soube, para onde levaram o corpo e como se desfizeram dele. Se foi enterrado como indigente ou incinerado, ou disposto de outra forma. Isso nenhuma das diligências conseguiu elucidar. Foi um dos casos mais impenetráveis de desaparecimento, um caso em que nenhuma pista surgiu.

[...] ela não aceitou que ele tivesse morrido. Cadê o corpo?, ela perguntou. E sempre pergunta. Diz que só vai se considerar viúva no dia em que trouxerem o atestado de óbito de Raimundo e mostrarem sua sepultura.

Ela acredita que os espancamentos deixaram Raimundo desmemoriado [...] e que desde então ele perambula pelas ruas, perdido, sem saber como voltar para casa. Não aceita como prova da morte o atestado de óbito fornecido pelo Governo, que não diz em que dia ele morreu nem onde, nem a *causa mortis*. De fato é um pseudoatestado, só serve para a família cuidar do inventário e seguir a vida. E Joana segue a vida, mas a seu modo.

Uma ou duas noites por semana, ela junta algumas moedas e sai envolta em seu xale. Exibe a fotografia de Raimundo aos moradores de rua, pergunta se apareceu algum andarilho ou indigente desconhecido de mais idade e de tez branca. Se dizem que sim, ela quer saber debaixo de qual marquise ou em qual abrigo da Prefeitura ele está e vai atrás dele. No caminho vai deixando uma moeda aqui, outra ali.

É como se uma força superior a fizesse se levantar automaticamente e sair errante pelas ruas à procura do marido. Quase como uma sonâmbula. Ou como se estivesse pagando uma promessa. Não sei definir, sou advogado, e não psicólogo, só sei dizer que é uma necessidade psíquica dela que todos respeitamos. Inclusive os filhos.

Joana era jovem quando assassinaram Raimundo. Eu não a conheci nessa época. Dizem que era muito bonita e nunca quis outro homem. Sim, pensando bem, acho que essa é sobretudo uma história de amor, um desses amores intensos que nem o tempo nem a ditadura conseguiram extinguir.

KUCINSKI, Bernardo. Joana. *In*: **Você vai voltar pra mim e outros contos**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 57-60.

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

Ana Paula Tavares

Ana Paula Tavares (1952-) é uma poeta, cronista, historiadora e professora angolana. Começou a estudar História em Lubango, Angola, mas concluiu seus estudos acadêmicos em Portugal, onde também fez um mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e um doutorado em Antropologia.

OZIAS FILHO/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Ana Paula Tavares em 2021.

Contextualização

A obra de Ana Paula Tavares oferece elementos para pensarmos sobre o passado e o presente de Angola sob múltiplas perspectivas, mas principalmente pelas vozes das mulheres e pelas reflexões sobre os lugares que elas ocupam na sociedade angolana.

Os textos da autora combinam diferentes modalidades – língua oral e escrita, poesia e prosa – para abordar temas particulares da situação de Angola. Ao mesmo tempo, as histórias dizem respeito a questões universais, que ultrapassam o meramente local.

Algumas de suas principais obras são **Ritos de passagem**, 1985 (poesia); **O sangue da buganvília**, 1998 (crônicas); **O lago da Lua**, 1999 (poesia); e **Dizes-me coisas amargas como os frutos**, 2001(poesia).

O texto que você lerá foi extraído de **Um rio preso nas mãos**, livro composto de 38 crônicas breves que abordam diferentes assuntos. São textos que combinam características de autobiografia e escrita ficcional, crítica sociopolítica e narrativas de mitologias africanas, o passado e questões do presente – sobretudo do povo de Angola e de suas mulheres.

Em "As minhas pedras" é abordado, por meio de prosa poética, o tema do conhecimento que é possível ser alcançado ao se voltar para o passado e resgatar as memórias de uma coletividade.

Chave de leitura

Ao ler a crônica "As minhas pedras", de Ana Paula Tavares, tente observar como a autora encontra poesia nos momentos mais prosaicos do cotidiano e como o texto mostra que o passado e a memória podem ser fontes de conhecimento e beleza para o cotidiano, mesmo em momentos de crise.

As minhas pedras

"Todas as palavras, lata, pedra, rosa, sapo, nuvem, podem ser matéria de poesia. Só que as palavras assim em estado de dicionário não trazem a poesia ou a antipoesia nelas inerentes..."

Manoel de Barros

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

Houve um tempo em que a desordem e a ausência instituiu nas nossas vidas outros sentidos que não os que rotinas mais recentes haviam criado. O esforço de existir passou por um aprendizado onde antigas instâncias de saber foram recuperadas e a memória tomou-nos a mão e a desmesura num tempo de devoração e de cansaço. Uma nova relação com o passado foi criada, sendo o esforço de existir mimado a cada hora como as mãos da tecedora mimam os episódios da criação do mundo. A demanda da água, a procura da carne e da farinha consumia horas e horas e exigia informação especializada, linguagem de código "tá a sair carne no talho do povo para todos" antenas bem dirigidas e prontas a converter palavras em sonhos de comida, lugares de irradiação, terminais. O cheiro apurou-se e tomou conta das nossas cabeças frágeis, sempre a farejar a esperança do pão, do peixe, de um frango. A certa altura invertemos o processo da "revolução industrial", transformando em pão alguns quilos de espaguete importado e que chegou à casa de todos. Algo nos dizia que "demolhar" a massa, passar-lhe as mãos, enformá-la e submetê-la às regras simples do fogo nos traria pão para iluminar a mesa. Tudo isso acontecia muito raramente porque o normal era a falta e as tentativas para esquecer antigos aprendizados. Por exemplo, a carne de vaca e as suas multiplicadas variedades, cada uma para um cozinhado específico: ganso para assar, vazia para os bifes de domingo, lombo para criações mais apuradas e ainda o acém, a falda, o osso buco, a mão de vaca. Queríamos então e só carne de vaca ou de outro bicho comestível desde que nos antigos espaços circulares havíamos aprendido a domesticar, criar, aproveitar.

Os peixes tinham migrado para mares distantes e só nas revistas antigas encontrávamos pargo, garoupa, pescada do cabo, cherne e outros peixes comestíveis de sabor raro e sempre presentes "no antigamente na vida". Ficou o carapau, nosso amigo íntimo acompanhado de seu inseparável (à época) peixe-espada, "cinto das FAPLA", para os cultores de uma língua mistura de português e língua de fora, da rua e do engenho de falar e arrancar às palavras sentidos duplos e cúmplices do riso interior dos dias e das noites. Outras invenções para espantar a fome tinham a ver com o uso e abuso dos temperos gindungo e óleo de palma, substância e essência dos pratos dos nossos quotidianos.

Foi então que descobrimos, usamos e nos tornamos pedras. Tornaram-se pedras de toque de um tempo maior que o nosso tempo, cristais escondidos no granito áspero das noites, rosas do deserto de todas as circunstâncias. Conseguir comer era longo e difícil e não para todos os dias. Implicava espera, longas bichas (ainda não se dizia fila) que tinham que ser interrompidas depois do recolher obrigatório (entre a meia-noite e as cinco da manhã). O nosso lugar, conquistado com paciência e alguma força, tinha que ser guardado. Sabíamos das pedras que cada uma é única, esquecemos as formas que tinham, o corte que as moldava ou a intensidade do brilho. No nosso lugar e no sistema das bichas a pedra era o nosso eu, sinônimo, significado e significante. Sabíamos que no dia seguinte ela estaria lá, naquele universo de luta, marcando-nos o lugar na bicha de "onde estivesse a sair qualquer coisa". Todos participavam de forma cúmplice deste estranho sentido da pedra: o lugar, o universo, o próprio.

TAVARES, Ana Paula. As minhas pedras. *In*: **Um rio preso nas mãos**. São Paulo: Kapulana, 2019. p. 74-75.

Se julgar interessante, crie um **diário de leitura** e registre suas impressões sobre os textos lidos. Você também pode anotar citações de 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 4

A CIÊNCIA É PARA TODOS

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO

Capa da edição nº 118 da revista **Viração**, publicada em jan./jun./2023. Disponível em: https://issuu.com/viracao/docs/viracao_edicao118_educastem. Acesso em: 18 jun. 2024.

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

Ponto de partida

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14

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

A revista **Viração** é um projeto de educomunicação – o que significa, como vimos no Capítulo 4, que seu objetivo é estimular adolescentes e jovens a produzirem conteúdo jornalístico e, com isso, aprenderem e tornarem-se agentes de comunicação em sua comunidade. Leia a capa de uma das edições da revista. Depois, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

1. A chamada no canto inferior direito menciona o Movimento #Educastem2030, uma iniciativa global da Unesco, a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura. Segundo a chamada, o #Educastem2030 busca diminuir as desigualdades de gênero e raça na educação e nas carreiras em Stem – sigla em inglês para *Science*, *Tecnology*, *Engineering and Matematics*, respectivamente Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

a. Com base em seus conhecimentos de mundo, levante hipóteses sobre quais desigualdades de gênero e raça pode haver na área de Stem no Brasil. Atualmente, quais grupos estariam sub-representados nessa área, isto é, inseridos em uma proporção inferior à que apresentam na composição da sociedade?

b. Em sua opinião, do ponto de vista das pessoas que pertencem a esses grupos, quais seriam as vantagens de ter maior inserção na área de Stem?

c. Pense agora sob o ponto de vista das organizações que empregam esses profissionais, sejam elas do setor privado, sejam do público. Quais seriam os benefícios de contar com equipes mais diversas na área de Stem?

2. Considere as decisões que foram tomadas na composição da fotografia da capa da revista: a escolha da modelo, do figurino, do plano e do ângulo. Explique com que intenção teriam sido tomadas essas decisões e que efeito elas causam.

3. Você tem interesse em carreiras de Stem? Compartilhe suas aspirações. **#projetodevida**

4. O nome #Educastem2030 faz referência à Agenda 2030, o plano global que prevê 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos até 2030. Retome a lista dos ODS apresentada nas páginas iniciais deste livro e responda: quais deles estão mais diretamente ligados ao Movimento #Educastem2030?

Objetivos da unidade

- Compreender criticamente artigos de divulgação científica e, depois, produzir um texto desse gênero.
- Refletir sobre o papel social da ciência e sobre a necessidade de tornar o mundo da ciência mais inclusivo e democrático.
- Vivenciar o método científico ao percorrer todas as etapas de uma pesquisa-ação.
- Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista, observação) e de tratamento e análise dos resultados obtidos.
- Produzir um *podcast* de divulgação científica e organizar uma jornada científica para comunicar ao público os resultados das pesquisas desenvolvidas pela turma.
- Analisar e utilizar estratégias de impessoalização, reconhecendo os contextos e gêneros discursivos em que elas são mais frequentes.
- Comparar o tratamento dado pela gramática normativa e pelas gramáticas de uso contemporâneas à concordância da voz passiva sintética.

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

CAPÍTULO 7

Ciência e sociedade

Neste capítulo, você participará de leituras, práticas e análises que o ajudarão a refletir sobre a relação entre ciência e sociedade. Entre outras questões, você discutirá por que é tão importante tornar o mundo da ciência mais democrático, inclusivo e acessível ao público.

Ao fim do capítulo, você vai escrever, em colaboração com os colegas, um artigo de divulgação científica sobre um tema de seu interesse. Para preparar-se adequadamente, lerá um texto desse gênero e reconhecerá suas características.

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).

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP32

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ODS 5

Leitura e reflexão I: Mulheres na ciência

Uma conquista científica – como o desenvolvimento de uma vacina ou de um plástico biodegradável – geralmente é fruto de um trabalho colaborativo, em que os cientistas não apenas cooperam diretamente com seus colegas, mas também se apoiam nos conhecimentos construídos por outros cientistas ao longo do tempo. Na comunicação com seus pares, os pesquisadores utilizam gêneros próprios do discurso científico, como artigos científicos, monografias e palestras. Nesses textos, eles usam sem reservas o **jargão** científico, pois sabem que seu provável leitor ou ouvinte – outro cientista da mesma área – será capaz de compreendê-lo.

jargão: vocabulário próprio de uma profissão ou de uma área do conhecimento.

No entanto, a sociedade perderia muito se o conhecimento científico ficasse restrito a esse círculo. Um dos campos em que ocorre o compartilhamento dos saberes científicos é o escolar: ao assistir às aulas e ler os textos didáticos de cada área, você desenvolve as competências necessárias para compreender fenômenos estudados pela ciência.

Outro campo de atuação social que promove essa circulação é o da **divulgação científica**: em revistas, jornais, programas de TV e rádio, canais de vídeos e *podcasts*, temas da ciência são apresentados ao público leigo (pessoas que não são cientistas). Nesse campo, o discurso científico mescla-se ao discurso jornalístico, que busca "traduzir" a linguagem científica, explicando conceitos que o leitor ou ouvinte talvez desconheça.

Texto Artigo de divulgação científica sobre mulheres na área de Stem

Um dos gêneros que circulam no campo da divulgação científica é o **artigo de divulgação científica**.

Artigo de divulgação científica

Gênero discursivo que tem como objetivo apresentar e discutir temas da ciência, em geral expressando opiniões sobre eles. Pode ser produzido por cientistas ou jornalistas especializados e é veiculado nas seções de ciência de jornais, revistas e *sites* jornalísticos, bem como em publicações especializadas, como revistas e *sites* de divulgação científica. O artigo pode se dirigir a um público leigo e, nesse caso, usar uma linguagem do cotidiano, ou a um público relativamente especializado, situação em que não se preocupará tanto em simplificar a linguagem.

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

A seguir, você lerá um **artigo de divulgação científica** sobre um dos temas que você e seus colegas discutiram na abertura da unidade – a baixa representatividade das mulheres nas carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Siga estas instruções:

1. **Antes da leitura**, identifique o veículo em que o texto foi publicado e as credenciais da autora; então, levante hipóteses: esse artigo se dirige a um leitor leigo ou relativamente especializado? Ele usará uma linguagem mais técnica ou mais acessível?

2. **Durante a leitura**, verifique se suas hipóteses se confirmam.

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

Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero

Mulheres como Ada Lovelace [...] fizeram história na ciência, mas desafios de gênero persistem, reforçando a relevância da representatividade.

CRIS ALENCAR/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustrações representando as cientistas Katherine Johnson (1918-2020), Ada Lovelace (1815-1852) e Dorothy Vaughan (1910-2008).

As disparidades de gênero em relação à representatividade, ao acesso a oportunidades de pesquisa e ao reconhecimento acadêmico representam obstáculos significativos enfrentados pelas mulheres na carreira científica. Na história da tecnologia, no entanto, diversas mulheres fizeram contribuições expressivas e revolucionárias que têm sido fundamentais para o progresso da ciência. Um exemplo notável é Ada Lovelace, filha de Anne Isabella Byron, uma matemática da nobreza, e do poeta romântico Lord Byron. Sua mãe a incentivou a estudar música e a se aprofundar na lógica matemática.

Além do estímulo materno, Ada também contou com a amizade e orientação da matemática inglesa Mary Somerville. Foi Mary quem apresentou Ada a Charles Babbage, o desenvolvedor da máquina diferencial, projetada para realizar cálculos de **polinômios** de forma mecânica. Em 1842, Ada escreveu o primeiro algoritmo a ser processado pela máquina analítica de Charles Babbage. Esse algoritmo tinha a capacidade de calcular a **sequência de Bernoulli**, e, por esse feito, Ada é considerada a primeira programadora da história. As pesquisas de Ada estabeleceram as bases para a computação e programação, que moldaram o mundo da tecnologia décadas mais tarde. [...]

Apesar dessa representatividade histórica, se mantivermos o ritmo atual, seriam necessários cerca de 100 anos para alcançar a paridade de gênero em publicações científicas na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Stem). É o que revela um estudo publicado em 2019 [...] pelo Allen Institute for Artificial Intelligence.

polinômios: expressões formadas pela adição algébrica de monômios, que, por sua vez, são formados por números e letras. Exemplo: $2x + 4xy - 8x^2$ é um polinômio.

sequência de Bernoulli: sequência numérica finita ou infinita que assume valores binários, por padrão, 0 ou 1. Recebe esse nome em homenagem ao matemático suíço Jakob Bernoulli (1654-1705), que propôs o uso desses números para calcular a probabilidade de acerto em jogos de azar.

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

ZOOM A Máquina Diferencial de Babbage

Em 1822, o matemático e engenheiro britânico Charles Babbage anunciou a invenção da Máquina Diferencial – um dispositivo mecânico, composto de eixos e engrenagens, capaz de calcular equações polinomiais e imprimir os resultados sob a forma de tabelas.

Babbage recebeu financiamento do governo inglês, mas enfrentou desafios técnicos. Apesar de décadas de esforços, o matemático não viu sua criação concluída.

Em 1991, com base nos projetos originais de Babbage, o Science Museum de Londres construiu a versão funcional da Máquina Diferencial nº 2, provando que ela funcionaria se tivesse sido completada.

Fonte: A MÁQUINA Diferencial de Babbage de 1822. **Museu Capixaba do Computador**, 14 jun. 2022. Disponível em: https://museucapixaba.com.br/hoje/maquina-diferencial-de-babbage-de-1822/. Acesso em: 23 maio 2024.

SSPL/GETTY IMAGES

Reprodução de parte da primeira Máquina Diferencial, desenvolvida por Charles Babbage.

patriarcal: que se organiza em torno de homens, tidos como os chefes das famílias, os quais detêm maior poder em vários campos sociais, como a vida pública, o mundo do trabalho, a ciência etc.

balísticos: capazes de medir os efeitos do impacto de um projétil.

Historicamente, a sociedade **patriarcal** atribuiu às mulheres atividades tidas como mais simples e de menor importância, como, por exemplo, os cuidados com a casa e a criação dos filhos, enquanto aos homens foram destinadas as atividades entendidas como de maior prestígio, como garantir o sustento da família por meio do trabalho, seja ele braçal ou intelectual. A sociedade, entretanto, está em constante transformação, impulsionada pelo avanço da ciência. Nesse contexto, uma atividade anteriormente considerada fácil, que demandava pouco conhecimento e especialização [...] [e era] vista como uma atividade feminina, pode ser completamente redefinida pelos avanços tecnológicos. Assim, ela pode ganhar notoriedade e importância, passando a ser considerada pela sociedade uma atividade desafiadora e masculina.

O ato de programar passou por uma ressignificação ao longo do tempo. Houve um período em que programação era considerada uma atividade secundária e desimportante, sendo assim muitas vezes relegada às mulheres. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Eniac (Electronic Numerical Integrator and Computer) — primeiro computador digital e eletrônico programável do mundo — foi desenvolvido com o propósito de auxiliar em cálculos **balísticos**. A programação do Eniac envolvia a utilização de fios e interruptores para definir as operações. Além disso, cartões perfurados eram usados para armazenar informações. Programar o Eniac era um trabalho manual, árduo e sujeito a muitos erros. Como resultado, seis mulheres desempenharam um papel fundamental como suas principais programadoras: Frances Bilas, Jean Jennings, Ruth Lichterman, Kathleen McNulty, Betty Snyder e Marlyn Wescoff.

Também podemos mencionar o caso das "mulheres computadoras" que contribuíram para o desenvolvimento do programa espacial da Nasa na década de 1950. Essas "computadoras" eram responsáveis por calcular manualmente as equações de trajetórias necessárias para as viagens espaciais. A história dessas mulheres matemáticas, em particular das cientistas negras Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson, foi recentemente retratada no filme **Estrelas além do tempo**, de 2016. As funções exercidas por elas eram extremamente mal remuneradas, uma vez que se tratavam de atividades secundárias.

A computação passou a assumir um papel de destaque no mundo pós-guerra, em virtude de seu papel decisivo como uma ferramenta na máquina de guerra. Consequentemente, ela começou a ser percebida como uma atividade predominantemente masculina. Dessa maneira, a partir da década de 1970, houve uma grande inversão de gênero na área de tecnologia no mundo todo. Por exemplo,

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

a primeira turma do curso de **bacharelado** em Ciências da Computação do Instituto de Matemática e Estatística (IME), em São Paulo, no ano de 1974, era formada por 70% de mulheres. Essa porcentagem se reduziu drasticamente não só no IME, que chegou à marca de 15% de mulheres em 2016, mas em diversos outros institutos das áreas de ciências exatas.

bacharelado: grau obtido pelos estudantes formados em determinados cursos de graduação.

[...]

Incentivo e representatividade

Uma característica comum entre a maioria das mulheres que alcançaram notoriedade por seus grandes feitos na história da ciência e tecnologia é o incentivo que receberam. Ada Lovelace, por exemplo, contou com o apoio de sua mãe e de sua mentora, Mary Somerville. [...] Uma pesquisa [...] revelou que, em geral, as meninas costumam manifestar interesse por ciência e tecnologia até os 11 anos, mas esse interesse tende a diminuir, e aos 15 anos, muitas delas começam a desistir. De acordo com o estudo, a ausência de modelos femininos nessas áreas é uma das razões para esse fenômeno. Desta maneira, é de extrema importância que continuemos a reescrever a história das mulheres na ciência exaltando e compartilhando seu pioneirismo.

[...]

A grande maioria das meninas que responderam à pesquisa [...] acreditam que não estão tendo experiência prática suficiente com matérias Stem. Além disso, 60% delas admitiram que se sentiriam mais confiantes em seguir uma carreira nas áreas Stem se homens e mulheres fossem igualmente empregados nessas profissões, recebendo salários equivalentes. É imprescindível que políticas públicas sejam implementadas visando à equidade nos cargos de trabalho e salários para as mulheres nas carreiras de Stem. A revolução digital está transformando o mercado, e, atualmente, as mulheres representam apenas 25% da força de trabalho na indústria de tecnologia. Incluir as mulheres nesse mercado é fundamental para garantir sua autonomia e independência financeira.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Mulheres negras na ciência

Para saber mais

[...]

USP (2018) Por que as mulheres desapareceram dos cursos de computação, **Jornal da Universidade de São Paulo**.

[...]

ANDREW, T (2017) Why don't European girls like science or technology? [*Por que meninas europeias não gostam de ciência e tecnologia?*] [...]

WANG, LL et al (2021) Gender trends in computer science authorship [*Tendências de gênero na autoria em ciência da computação*], Communications of the ACM, v64, n3, p78-84.

Sobre a autora

Julia Marcolan é graduada em Física com ênfase em Física Computacional pela UFF/2019 e Mestre em Ciências pelo IFSC/USP. Atualmente, é doutoranda em Física Computacional também no IFSC/USP onde pesquisa Imagens por Ressonância Magnética (MRI) de tempos de relaxação ultracurtos, aplicadas à avaliação de sementes. [...]

MARCOLAN, Julia. Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero. **Revista *Blogs* Unicamp**, v. 9, n. 2, 27 nov. 2023. Disponível em: www.blogs.unicamp.br/revista/2023/11/27/mulheres-em-ciencia-e-tecnologia-as-origens-historicas-da-inversao-de-genero/. Acesso em: 23 maio 2024.

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

#Para curtir

Estrelas além do tempo

O filme mencionado no artigo de Julia Marcolan, **Estrelas além do tempo** (direção: Theodore Melfi. Estados Unidos, 2017. 127 min), conta a história real de mulheres negras que enfrentaram muitos obstáculos no mundo da ciência. Enquanto a ciência da computação ainda dava seus primeiros passos, Katherine G. Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson atuavam como "computadores humanos" na Agência Espacial Norte-Americana, a Nasa, fazendo os cálculos necessários para tirar do papel o Projeto Mercury, o primeiro projeto tripulado de exploração espacial da agência. O filme ensina não só sobre história da ciência, mas também sobre a luta pela igualdade racial e de gênero.

ALBUM/FOTOARENA

Cena do filme **Estrelas além do tempo**, de 2017.

Caso tenha trabalhado com os estudantes o primeiro volume desta coleção, retome os conhecimentos que construíram sobre modalizadores apreciativos no Capítulo 4 e modalizadores deônticos no Capítulo 8. Ao explorar com eles o boxe "Modalizadores e argumentatividade", certifique-se de que reconhecem os adjetivos e os advérbios nos exemplos de I a IV e verifique se identificam os efeitos de sentido produzidos em cada formulação.

Questões para discussão em duplas ou trios

Com um ou dois colegas, responda às questões a seguir.

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

1. Antes da leitura, você foi instruído a levantar hipóteses sobre a linguagem do artigo: se ela seria mais acessível, voltada ao leitor leigo, ou mais técnica, tendo em mente um leitor relativamente especializado.

a. Qual é o estilo de linguagem desse artigo? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

b. Você considerou o texto de fácil ou de difícil compreensão? Por quê?

2. Como dito anteriormente, o artigo de divulgação científica é um gênero opinativo. Qual é a principal opinião ou tese expressa por Julia Marcolan nesse artigo?

3. Dê pelo menos um exemplo das marcas linguísticas da argumentatividade do texto, ou seja, de palavras ou expressões que revelam a opinião da autora sobre os fatos relatados.

4. No primeiro parágrafo, a autora faz um movimento argumentativo de sustentação e, em seguida, um movimento de negociação. Releia as definições desses conceitos no Capítulo 3, página 91. Então, explique como ocorrem tais movimentos no parágrafo e indique o operador argumentativo que é empregado para articular as ideias.

5. De que modo a história de Ada Lovelace ilustra o que foi dito no início deste capítulo sobre a natureza colaborativa da ciência?

6. Entre o quinto e o sétimo parágrafos, a autora cita exemplos de protagonismo das mulheres na história da tecnologia: primeiro, como programadoras do Eniac; depois, como "mulheres computadoras" no programa espacial da Nasa; e, por fim, formando a maioria na primeira turma do curso de bacharelado em Ciências da Computação do IME, em 1974.

a. Por que esses exemplos **não** poderiam ser usados para sustentar a alegação de que as mulheres sempre foram valorizadas e reconhecidas na área tecnológica?

b. Por se dirigirem a um público mais amplo do que o próprio meio científico, os textos de divulgação científica usam diversos recursos para atrair a atenção do leitor. De que modo os fatos relatados entre o quinto e o sétimo parágrafos poderiam cumprir esse papel de despertar o interesse do leitor?

7. Compare o artigo "Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero" com os artigos de opinião e reportagens que você leu na Unidade 2.

Modalizadores e argumentatividade

Uma das formas de reconhecer a argumentatividade de um texto, isto é, sua natureza argumentativa ou opinativa, é observar o emprego de **modalizadores** – palavras, expressões e estruturas gramaticais que expressam a atitude ou a intenção do enunciador em relação àquilo que declara. **Adjetivos** e **advérbios**, por exemplo, são modalizadores que revelam avaliações do enunciador sobre os fatos declarados. Compare estas formulações de uma frase e observe como, a partir da segunda formulação, os adjetivos e advérbios expressam diferentes posicionamentos do enunciador quanto ao fato anunciado:

I. *O comércio reabrirá amanhã.* (certeza)

II. *Talvez o comércio reabra amanhã.* (dúvida)

III. *É desejável que o comércio reabra amanhã.* (desejo)

IV. *É extremamente necessário que o comércio reabra amanhã.* (grande necessidade)

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

a. O que há de diferente em relação à forma como as referências (as fontes que o autor ou a autora consultou) são apresentadas?

b. Com que intenção as referências do artigo de divulgação científica são apresentadas dessa forma? Para responder, considere as condições de produção e circulação desse gênero.

8. Deduza: qual informação usada no texto foi extraída de cada referência? Para facilitar sua análise, inserimos entre colchetes a tradução dos títulos das referências em inglês.

Questões para discussão com a turma

Agora, discuta as questões a seguir com os colegas e o professor.

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

1. Leia o título e o fragmento inicial de uma notícia.

Homens em TI ganham R$ 1 mil a mais que mulheres

A disparidade salarial no mercado de tecnologia é um desafio ainda a ser resolvido. Segundo estudo [...] [de uma] plataforma de recrutamento em tecnologia, homens ganham em média R$ 1.000 a mais que as mulheres, mesmo exercendo a mesma função. Em média, enquanto um homem recebe R$ 7.300, uma mulher tem uma remuneração de R$ 5.900. [...]

HOMENS em TI ganham R$ 1 mil a mais que mulheres. ***IT Forum***, 19 abr. 2022. Disponível em: https://itforum.com.br/homens-em-ti-ganham-r-1-mil-a-mais-que-mulheres/. Acesso em: 23 maio 2024.

a. A quais trechos do artigo de Julia Marcolan essa notícia se relaciona?

b. A igualdade de salário entre homens e mulheres é garantida pela legislação brasileira, especialmente pela Lei nº 14.611/2023. Em sua opinião, por que a disparidade continua existindo não só na área de tecnologia, mas também no mercado de trabalho em geral?

2. Como você observou ao analisar o artigo com seus parceiros de trabalho, uma das opiniões defendidas por Marcolan é a necessidade de aumentar a representatividade das mulheres na ciência. Que argumento, apresentado no próprio texto, demonstra a importância dessa representatividade?

3. Em seu círculo social e familiar, há pessoas inseridas no mercado de Stem? Caso haja, quantas delas são mulheres?

4. Em sua opinião, que influência a presença de modelos positivos (na sociedade, na comunidade, na família) exerce na escolha de uma carreira? **#projetodevida**

#Para curtir

Cientistas do Brasil

Histórias como a de Juliano Moreira, médico negro de Salvador que combateu o racismo científico, e de Johanna Döbereiner, agrônoma tcheco-brasileira que revolucionou nossa agricultura, podem ser inspiradoras.

Acesse a série de vídeos curtos **Cientistas do Brasil que você precisa conhecer**, organizada pelo **Nexo Jornal**, e conheça a história dessas e de outras personalidades marcantes de nossa ciência. O primeiro vídeo da série é sobre Bertha Lutz, bióloga que liderou a luta pelos direitos políticos das brasileiras.

A BIÓLOGA que liderou a luta pelos direitos das mulheres: Bertha Lutz. 2019. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Nexo Jornal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HI1v7PJI1OY. Acesso em: 23 maio 2024.

NEXO JORNAL

Frame do vídeo sobre Bertha Lutz.

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

TRABALHO E JUVENTUDES

Do Stem ao Steam: a economia criativa

ECONOMIA

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP22

Como temos visto neste capítulo, a sigla Stem designa tanto uma área de atuação profissional quanto uma abordagem educacional que visa capacitar pessoas para trabalharem nessa área. Como metodologia educacional, a abordagem Stem surgiu nos anos 1990, nos Estados Unidos, quando se observou a necessidade de formar profissionais para as nascentes indústrias tecnológicas.

Com o passar dos anos, a abordagem Stem foi ganhando cada vez mais força nos currículos escolares do mundo todo, até que, já no século XXI, alguns pesquisadores sugeriram o acréscimo de uma letra a essa sigla – A, de Arte. Surgiu, assim, a **metodologia Steam**, que busca desenvolver, nas crianças e nos jovens, não apenas o pensamento analítico, característico das ciências e da matemática, mas também o pensamento criativo, característico da arte e das linguagens.

A justificativa para a abordagem Steam é que os desafios do mundo contemporâneo exigem profissionais capazes de criar soluções baseadas em evidências científicas e, ao mesmo tempo, inovadoras e criativas, sintonizadas com os valores culturais e as necessidades emocionais das pessoas. O conceito de Steam está diretamente ligado a um vibrante setor da economia que demanda, simultaneamente, habilidades criativas e tecnológicas – a **economia criativa**. Saiba mais sobre esse setor lendo o texto a seguir.

Economia criativa: histórico, conceitos e perspectivas

[...]

A partir da última década do século XX, o conceito de economia criativa surge e vai gradativamente ganhando força a partir do entendimento da criatividade como motor de processos de desenvolvimento, baseados na síntese entre economia, cultura, tecnologia e ciência (UNCTAD, 2010). Para muitos, em termos de **escopo** setorial, a economia criativa corresponde a uma ampliação do conceito de economia da cultura, pois engloba, além dos setores culturais tradicionais (música, dança, circo, artes visuais etc.), setores relacionados às tecnologias da informação e da comunicação (jogos digitais, animação, desenvolvimento de *softwares* e aplicativos etc.) e setores de base cultural relacionados à indústria tradicional (moda, *design*, arquitetura e publicidade). Isto posto, numa sociedade pós-industrial, a economia criativa surge como dinâmica e processo geradores de bens e serviços de alto valor agregado, em que a dimensão simbólico-cultural se destaca como fator de diferenciação e de valorização da diversidade cultural.

escopo: abrangência, delimitação.

[...]

PEKIC/GETTY IMAGES

Exemplo de jovens desenvolvedores testando óculos virtuais para um novo jogo de *videogame*.

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

A economia criativa, ao contrário da economia tradicional, é percebida como uma economia baseada na abundância, pois a criatividade e o conhecimento humano são infinitos. Neste campo não há escassez de recursos. A economia criativa está diretamente associada à diversidade das expressões culturais, seu maior valor. A economia criativa é colaborativa, pois apresenta uma série de arranjos entre pessoas, instituições e governos. [...]

GUILHERME, Luciana Lima. **Curso de formação de gestores públicos e agentes culturais**. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, 2015. p. 8. Disponível em: https://secult.es.gov.br/Media/Secult/Logomarcas/Economia%20Criativa_Apostila%20Curso%20de%20Gestores.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

Agora, converse com o professor e os colegas:

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

1. Segundo o texto, a economia criativa engloba, além dos setores culturais tradicionais, setores relacionados às tecnologias da informação e da comunicação e setores de base cultural relacionados à indústria tradicional. Atentem-se aos exemplos de carreiras em cada setor e respondam: em quais desses setores a formação em Stem (ciência, tecnologia, matemática e engenharia) é mais relevante para os profissionais da economia criativa?

2. De acordo com o texto, "a dimensão simbólico-cultural se destaca como fator de diferenciação" na economia criativa. Que sentido vocês atribuem a essa afirmação? Deem exemplos para justificar sua resposta.

3. Agora, reunidos em pequenos grupos, vocês vão pesquisar sobre profissões e ocupações de seu interesse ligadas à **economia criativa**. Sigam estas instruções:

a. Coletivamente, decidam como vão registrar as informações sobre as profissões, de modo que possam ser compartilhadas, editadas e consultadas facilmente por toda a turma. Considerem estas sugestões: um infográfico (interativo ou não), um arquivo colaborativo em nuvem (pode ser uma apresentação de *slides* ou um arquivo de texto), cartazes, fichário etc.

b. Ainda coletivamente, definam a lista de informações que seria interessante os grupos levantarem sobre cada profissão – por exemplo, formação necessária, instituições que oferecem essa formação, mercado de trabalho, faixa de remuneração para iniciantes, habilidades necessárias, entre outros. Essa lista servirá como um guia de pesquisa para os grupos.

c. Sob a coordenação do professor, cada grupo escolhe a profissão ou ocupação sobre a qual vai pesquisar. Além dos exemplos dados no texto, há várias outras possibilidades – busquem por "economia criativa" na internet e descubram outras carreiras da área.

d. Definam um cronograma para que os grupos realizem suas pesquisas.

4. Após o registro das informações da forma combinada, consulte o repositório de dados e converse com os colegas e o professor:

a. Alguma ou algumas das profissões da economia criativa despertou ou despertaram seu interesse? Se sim, qual ou quais?

b. A pesquisa trouxe informações novas para você? Mudou sua percepção sobre esse setor? Explique sua resposta.

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP29

Aprendendo com autonomia: Estratégias de retextualização

Existem várias situações em que nos baseamos em um ou mais textos para produzir um novo texto. A esse processo, damos o nome de **retextualização**. A produção de um resumo é uma retextualização; afinal, utilizamos o texto-fonte como ponto de partida para construir o resumo.

Nesta seção, você vai examinar um tipo de retextualização um pouco mais desafiador, também muito comum em seu dia a dia: aquele que ocorre quando você deseja produzir um novo texto coletando e resumindo informações de diferentes textos-fonte.

Foi isso que a autora do artigo "Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero" fez, ao combinar informações coletadas em diferentes textos.

Como você percebeu, Julia Marcolan usou informações de uma publicação brasileira, o **Jornal da USP**, para falar sobre a diminuição do número de mulheres nos cursos de Ciência da Computação ao longo do tempo e, ainda, dados de uma pesquisa realizada entre meninas e jovens europeias. Para escrever seu artigo de divulgação ao final deste capítulo, você também vai coletar informações em artigos, reportagens ou relatórios de pesquisa e, com base nelas, criar seu texto.

Como combinar de forma harmônica informações vindas de fontes diferentes? Para começar a responder a essa pergunta, você vai analisar um exemplo.

Trata-se do fragmento inicial de um artigo de opinião ("Mulheres negras na tecnologia") escrito pela engenheira química Bruna Arruda. No texto, ela aborda a importância da inclusão de mulheres negras nas carreiras de tecnologia.

Leia o fragmento de "Mulheres negras na tecnologia" e atente à forma como a autora combina informações extraídas de três fontes distintas.

Fonte 1

> [...] a edição mais recente do Censo da Educação Superior (2021) mostra que as mulheres predominam entre os estudantes matriculados no ensino superior. Dos 8.987.120, 58,1% (5.249.275) são mulheres.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. **Gov.br**, 7 mar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica. Acesso em: 23 maio 2024.

interseccionalidade: estudo da sobreposição ou intersecção de fatores que definem a identidade social de um indivíduo e a forma como ela impacta suas relações sociais e seu acesso a direitos. São exemplos de tais fatores: identidade de gênero, raça/etnia, idade, orientação sexual, condição da pessoa com deficiência, classe social e localização geográfica.

Mulheres negras na tecnologia

[...]

Embora as mulheres sejam a maioria no ensino superior de acordo com dados [do] MEC (Ministério da Educação) [...], elas ainda são minoria em ciências exatas e engenharia – e estes números afunilam ainda mais quando avaliamos a **interseccionalidade** entre gênero e raça.

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

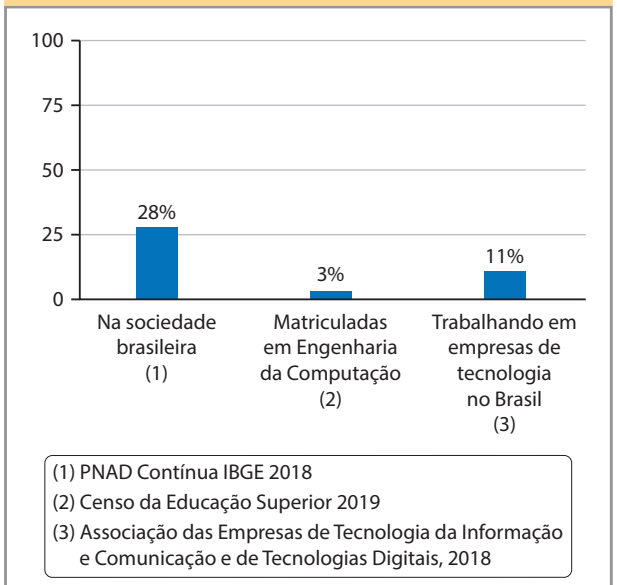
Uma pesquisa recente (2022) da Pretalab mostra que as mulheres negras ocupam apenas 11% dos cargos na indústria de tecnologia. Já um estudo da #QuemCodaBR mostrou dados sobre a diversidade das equipes de ***tech*** no Brasil: 32,7% dos entrevistados disseram que não têm pessoas negras em seus times de trabalho.

ARRUDA, Bruna. Mulheres negras na tecnologia. **Portal Geledés**, 30 jun. 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-na-tecnologia/. Acesso em: 23 maio 2024.

***tech*:** abreviação da palavra *technology*, que, em inglês, significa tecnologia.

Fonte 2

Mulheres negras...

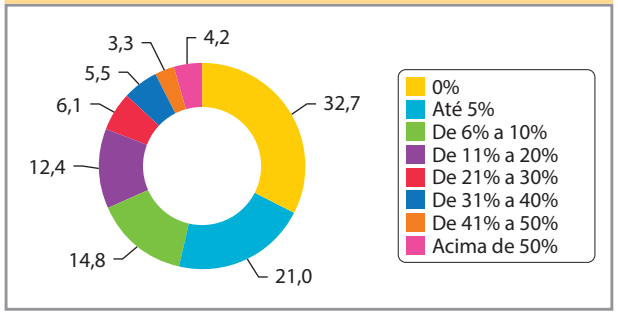


RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: PRETALAB. Report 2022. 2022. Disponível em: www.pretalab.com/report-2022. Acesso em: 23 maio 2024.

Fonte 3

Percentual de pessoas negras nas equipes



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: PRETALAB; THOUGHTWORKS. Pesquisa #QuemCodaBR, p. 27. Disponível em: https://assets-global.website-files.com/5b05e2e1bfcfaa4f92e2ac3a/5d671881e1161a6d2b8eb78b_Pesquisa%20QuemCodaBR.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

Agora, responda a estas questões.

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

1. De que modo as informações desse artigo de opinião se relacionam ao que você discutiu sobre o programa #Educastem2030 na abertura desta unidade?

2. Leia o boxe intitulado **Sumarização, paráfrase, citação direta**, a seguir, e explique qual ou quais desses procedimentos a autora do artigo de opinião, Bruna Arruda, usou para incorporar os dados do MEC (fonte 1).

Sumarização, paráfrase, citação direta

Recorde alguns procedimentos empregados, na retextualização, para resumir e incorporar o discurso citado (o texto-fonte) no novo texto:

- **sumarização** – consiste em sintetizar trechos do texto-fonte, eliminando informações supérfluas ou integrando diferentes passagens em uma única frase;
- **paráfrase** – significa reescrever com outras palavras trechos do texto-fonte;
- **citação direta** – é a transcrição, entre aspas, de uma ou mais frases do texto-fonte tais como aparecem nele.

3. Na retextualização, os recursos coesivos garantem que a transição entre as informações de diferentes textos-fonte seja lógica e fluida. Explique como a autora usou a relação entre hiperônimos (palavras de sentido mais genérico) e hipônimos (palavras de sentido mais específico) para manter a coesão entre o primeiro e o segundo parágrafos.

4. Ainda pensando na coesão, explique o papel do operador argumentativo *já*, usado no segundo parágrafo.

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

5. Qual verbo *dicendi* e qual ou quais expressões foram empregados pela autora para introduzir a "voz" dos textos-fonte em seu artigo?

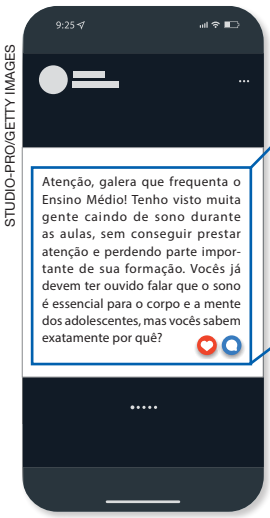
6. O verbo *dicendi* foi usado duas vezes no fragmento. Como seria possível evitar essa repetição? Reescreva uma das ocorrências utilizando outro verbo.

Retextualização na divulgação de conhecimentos

Siga estas instruções para realizar uma atividade de retextualização.

SAÚDE

1. Imagine a seguinte situação: após ter observado que vários colegas vêm tendo seu desempenho nas aulas prejudicado pela sonolência, você resolve pesquisar sobre a importância das noites bem dormidas para os adolescentes. Alarmado com as descobertas, você decide escrever uma postagem para divulgar esses conhecimentos nas redes sociais de que faz parte. Leia a seguir uma sugestão de como poderia começar sua postagem.



STUDIO-PRO/GETTY IMAGES

> Atenção, galera que frequenta o Ensino Médio! Tenho visto muita gente caindo de sono durante as aulas, sem conseguir prestar atenção e perdendo parte importante de sua formação. Vocês já devem ter ouvido falar que o sono é essencial para o corpo e a mente dos adolescentes, mas vocês sabem exatamente por quê?

2. Agora, para dar continuidade à postagem e desenvolvê-la com argumentos convincentes, você vai utilizar informações extraídas dos três textos-fonte a seguir. Leia-os com atenção, tomando nota das ideias principais de cada um.

Texto-fonte 1

Quase 94% dos adolescentes têm sono irregular

Adolescentes têm cada vez mais convivido com uma queda na qualidade do sono, o que tem preocupado especialistas em saúde. As causas desse problema estão relacionadas ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos. Segundo estudo publicado pelo periódico científico **Nature Human Behavior**, 93,5% dos jovens não dormem nem sete horas por noite, fator que pode comprometer o desenvolvimento físico e mental.

Esse comportamento, obviamente, ocorre também no Brasil, já que por aqui, mais de 70% dos adolescentes passam mais de quatro horas por dia em frente a telas de *smartphones* e computadores. Com isso são acometidos por diversos problemas, entre eles a insônia. "[Essas atividades], quando realizadas durante um período muito longo, podem alterar o ritmo circadiano, ritmo normal de funcionamento do cérebro, que compreende a luz do sol como o momento de acordar e o anoitecer como a hora de repousar.

Isso significa que ao efetuarmos atividades noturnas sob uso intenso de luz, nosso cérebro vai entender que ainda não é o momento de dormir. Com isso, passamos mais tempo acordados até altas horas da madrugada e no dia seguinte, o resultado é a sonolência", explica o neurologista [...] Daniel Isoni.

QUASE 94% dos adolescentes têm sono irregular. **Estado de Minas**, 17 mar. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/03/17/interna_bem_viver,1470297/quase-94-dos-adolescentes-tem-sono-irregular.shtml. Acesso em: 23 maio 2024.

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

Texto-fonte 2

O jeito de dormir mudou: o sono do adolescente

[...] O processo de maturação biológica durante a adolescência influencia no horário em que o adolescente costuma sentir sono, isso porque, dentre outras explicações, o corpo leva mais tempo para começar a produzir melatonina, hormônio que ajuda a promover o sono. Desta forma, há uma tendência a dormir e acordar mais tarde, se houver possibilidade.

[...]

[...] Com a duração de sono reduzida durante os dias de escola, os jovens tendem a tentar recuperar o sono no final de semana, e este hábito pode aumentar as dificuldades para manter uma rotina de estudos e de atividades. [...]

CONSELHO de Psicologia do Sono. **O sono da criança e do adolescente**: um guia para pais e educadores. Associação Brasileira do Sono. Disponível em: https://absono.com.br/wp-content/uploads/2024/01/abs-cartilha-sono-crianca-adolescente-DEZ2023.pdf. p. 5-6. Acesso em: 11 out. 2024

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

Texto-fonte 3

Estudos sugerem que adolescentes enfrentam "epidemia" de problemas com sono

[...]

CNN: Quais são as consequências de os adolescentes não dormirem o suficiente?

Lisa L. Lewis [*autora de livros sobre a importância do sono na adolescência*]: O sono para adolescentes é um amortecedor emocional e proporciona resiliência emocional. A população nesta faixa estária está passando por uma grande fase de desenvolvimento do cérebro, e o sono é onde muito desse desenvolvimento acontece.

Na sala de aula, os alunos que dormem durante explicação não estão aprendendo. Os alunos que estão lá e não totalmente acordados não estão aprendendo bem. A privação do sono limita os alunos de adquirir informações, impede a retenção das informações e dificulta a capacidade de recuperar essas informações. [...]

CNN: Como os pais e cuidadores podem convencer os adolescentes de que precisam dormir mais?

Lewis: Ensinar a eles não tem o efeito esperado. Ter uma conversa é mais útil, especialmente se for uma conversa contínua. Modele bons comportamentos, como não usar tecnologia dentro de uma hora antes de dormir. Ensine-os sobre coisas como uma rotina de relaxamento. Nossos cérebros não são como computadores – você não apenas desliga, bate no travesseiro e vai dormir. [...]

VILLANO, Matt. Estudos sugerem que adolescentes enfrentam "epidemia" de problemas com sono. **CNN Brasil**, 7 jun. 2022. Disponível em: www.cnnbrasil.com.br/saude/estudos-sugerem-que-adolescentes-enfrentam-epidemia-de-problemas-com-sono/. Acesso em: 23 maio 2024.

3. Agora, reflita: como as ideias desses textos podem servir à sua argumentação? Qual é a relação lógica entre elas? Em qual sequência elas devem ser mencionadas?

4. Após essa reflexão, desenvolva o resto da postagem, utilizando a retextualização. Não se esqueça de:

- usar recursos coesivos para garantir a manutenção temática e a articulação lógica entre as informações;

- sumarizar e parafrasear trechos dos textos-fonte, combinando-os adequadamente;
- usar a citação direta, devidamente marcada com aspas, sempre que sentir necessidade de preservar passagens específicas do texto-fonte;
- empregar verbos *dicendi* e outras expressões variadas para introduzir a "voz" dos textos-fonte em seu texto;
- no final da postagem, organizar uma lista de referências; tome como modelo o item "Para saber mais" do artigo lido na seção anterior.

5. Escreva um parágrafo para finalizar sua postagem. É possível, por exemplo, encerrar o texto com um conselho para os colegas desenvolverem uma rotina de relaxamento que os ajude a dormir melhor.

6. Quando terminar o texto, troque-o com um colega. Discutam: vocês fizeram as mesmas operações de retextualização? Quais foram as estratégias mais eficientes?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP28

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Leitura e reflexão II: Ciência para uma vida melhor

Para que serve a ciência, afinal? De que modo ela beneficia a sociedade?

Nesta seção, você lerá dois textos que, direta ou indiretamente, permitem responder a essas perguntas.

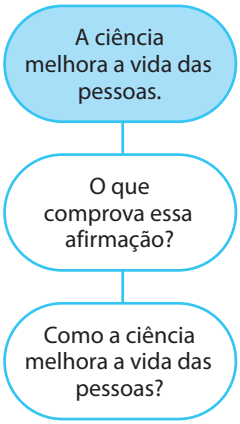
Siga as instruções para a leitura de cada texto e, depois, prepare-se para discutir, em pequenos grupos, as questões propostas.

Texto 1 Artigo de opinião sobre os benefícios da ciência

Você sabe que o **artigo de opinião** é um gênero argumentativo que defende um ponto de vista sobre um tema de relevância social. No artigo que você lerá, o ponto de vista central é que a ciência melhora a vida das pessoas.

Durante a leitura, procure identificar os argumentos que o autor usa para sustentar essa ideia e organize-os em um diagrama como o sugerido nesta página. Atividades como essa podem ajudá-lo a desenvolver estratégias e procedimentos para o estudo autônomo, apoiando a compreensão de diferentes gêneros de texto.

Sugestão de diagrama para apoiar a compreensão do texto



Ciência para uma sociedade melhor

A ciência é um dos motores que transformam a sociedade e produzem um mundo melhor

[...]

O impacto da ciência na qualidade de vida da população pode ser mensurado de várias maneiras, mas nada é tão evidente quanto a comparação na expectativa de vida. No início do século XX a expectativa de vida média de um cidadão comum variava entre 35 a 45 anos (de acordo com o país). A ciência trouxe os antibióticos, as vacinas, o saneamento básico, os equipamentos de proteção, a melhor compreensão do funcionamento dos organismos, o desenvolvimento de novos fármacos, aparelhos para identificação de doenças, a compreensão das relações entre hábitos (como [...] o sedentarismo) e a incidência de enfermidades específicas, e o resultado desse grande desenvolvimento científico foi um aumento da expectativa média de vida que nos dias atuais fica ao redor dos 80 anos.

[...]

A ciência melhora a vida, e produz uma sociedade melhor através de diferentes mecanismos. Inicialmente, possibilitando a criação de algo que não existia, e cujo

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

advento impactará positivamente na vida do indivíduo e na organização da sociedade. Antibióticos e vacinas, como descrito anteriormente, são exemplos desse tipo de ação. Outro exemplo é a chegada dos aparelhos televisores (que nos lares das famílias brasileiras se deu a partir de 1950), e dos telefones celulares a partir da década de 1990, sendo dois eventos que ilustram com maestria o impacto da ciência nos hábitos e costumes da população.

Após nos mostrar algo novo, a ciência melhora aquilo que já existe. Mantendo o exemplo dos televisores, a evolução do conhecimento científico permitiu a transição das TVs em preto e branco para a TV colorida, das TVs à válvula para as TVs com transístores; das TVs de tubo para as TVs de tela plana com telas de LEDs. E hoje o mercado possui televisores com nanotecnologia, possibilitando tamanhos de tela, resolução e intensidade de cores jamais imaginadas há alguns anos. Cada uma dessas evoluções é fruto de novo conhecimento científico gerado, incorporado e adaptado à tecnologia já existente.

[...]

Outra maneira da ciência transformar a sociedade é fornecendo respostas a situações inesperadas, e indicando caminhos para revertê-las ou contorná-las. Por exemplo, em 2015 se observou um número significativo de crianças nascendo com microcefalia, principalmente em alguns estados da região Nordeste do Brasil. A ciência brasileira, especialmente de pesquisadores da Fiocruz, deu uma resposta rápida e contundente ao fenômeno, associando-o à prévia infecção pelo Zika vírus. Foi a primeira vez que essa associação foi relatada na literatura científica, e permitiu que se providenciassem ações de controle e combate ao mosquito transmissor do vírus, que se planejassem cuidados paliativos a mulheres grávidas com relação à exposição ao mosquito, e se desenvolvessem políticas públicas adequadas para minimizar tais ocorrências.

Finalmente, uma das maneiras pelas quais a ciência tem um forte impacto social é a partir do seu papel central no desenvolvimento e soberania do país, no desenvolvimento econômico e na geração de empregos e riqueza, fatores importantes no caminho necessário para a diminuição de desigualdades sociais. A ciência transforma matéria-prima ou ***commodities*** em tecnologia, aumentando sobremaneira seu valor agregado, e gerando empresas competitivas, robustas e independentes de flutuações de humores do sistema financeiro global. Relatório da Comunidade Europeia mostra que o investimento público em ciência e tecnologia tem um retorno equivalente a três a oito vezes o valor aplicado, em curto período de tempo,[...] e que entre 20% a 75% das inovações presentes no mercado não poderiam ter sido desenvolvidas sem a contribuição da pesquisa realizada com financiamento público. Dados do Fundo Monetário Internacional (FMI) indicam não haver desenvolvimento de tecnologias inovadoras, em todos os países do mundo, sem os investimentos públicos realizados em ciência e tecnologia. [...] Em outras palavras, a ciência também é um excelente negócio, e os lucros se fazem sentir por toda a sociedade.

[...]

Aldo José Gorgatti Zarbin é professor titular do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro titular da Academia Brasileira de Ciências, fellow *da Royal Society of Chemistry (UK) e ex-presidente da Sociedade Brasileira de Química (SBQ, 2016-2018).*

ZARBIN, Aldo José Gorgatti. Ciência para uma sociedade melhor: a ciência é um dos motores que transformam a sociedade e produz um mundo melhor. **Ciência & Cultura**, v. 74, n. 4, p. 1-6, 2022. Disponível em: https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=ciencia-para-uma-sociedade-melhor. Acesso em: 26 out. 2024.

advento: aparecimento, chegada.

***commodities*:** produtos básicos e padronizados que podem ser negociados em grandes quantidades no mercado global, geralmente sem diferenciação entre os fornecedores; por exemplo, petróleo, ouro, gás natural, café, soja, milho e trigo.

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

Levantamento (*survey*)

Lembre-se: o **levantamento** (ou *survey*) 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.

Texto 2 Relatório de pesquisa sobre como agentes públicos se informam

Uma das ideias defendidas no artigo "Ciência para uma sociedade melhor" é que o investimento público em ciência traz retorno para a economia do país. Assim, quando os governantes decidem investir nessa área, toda a sociedade pode se beneficiar. Outra maneira pela qual as ações dos agentes públicos em relação à ciência podem favorecer a sociedade é por meio da formulação de políticas públicas baseadas no conhecimento científico. Será que isso ocorre no Brasil?

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) realizou uma pesquisa para responder a essa pergunta. A seguir, você lerá trechos do relatório de um *survey* (levantamento) conduzido em 2019 entre 2.180 servidores públicos da administração direta federal, com o objetivo de compreender que fontes de informação esses servidores consultam para formular políticas públicas.

Atente ao gráfico apresentado e identifique os tipos de informação mais frequentemente utilizados pelos servidores. Relacione esses dados aos comentários dos pesquisadores.

informa: nesse contexto, apoia com informações.

burocracia: sistema de execução da atividade pública, principalmente da administração.

endógeno: produzido no interior de um organismo ou sistema.

endossam: apoiam.

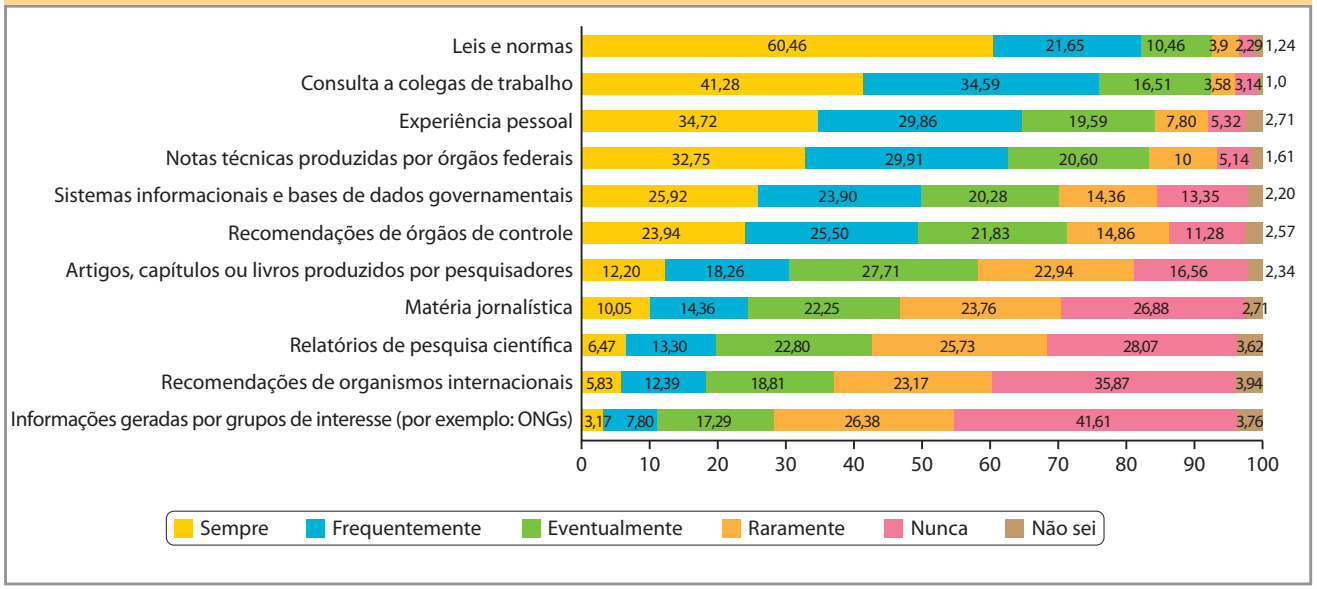
O que informa as políticas públicas: *survey* sobre o uso e o não uso de evidências pela burocracia federal brasileira

[...]

Como demonstrado no gráfico [...], os tipos de informação mais frequentemente utilizados pelos servidores respondentes são de caráter **endógeno**. Ou seja, usualmente são informações, opiniões e conhecimentos produzidos pela própria burocracia que **endossam** seu trabalho com políticas públicas. [...]

Como será mais bem discutido a seguir, nota-se que parte importante dos burocratas está inclinada à utilização de evidências científicas, mas essa prática está majoritariamente amparada pela produção de conhecimentos a partir de dados e sistemas informatizados do próprio Executivo federal.

Tipos de informação utilizados no trabalho com políticas públicas (em %)



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2020. p. 41. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10376/1/td_2619.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

cerne: parte central ou essencial.

No que diz respeito aos itens que convencionalmente constituem o **cerne** do debate sobre o uso de evidências, a saber, os *Artigos, capítulos ou livros produzidos por*

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

pesquisadores e os *Relatórios de pesquisa científica* [...], os dados obtidos sugerem um quadro de menor relevância. No caso das publicações acadêmicas, 30,46% dos respondentes afirmaram adotá-las *sempre* ou *frequentemente*. Os relatórios aparecem com menor frequência, com 19,77% utilizando-os *sempre* ou *frequentemente*. Quando considerados apenas os servidores que responderam *sempre*, o índice dos dois itens cai bastante. Apenas 12,20% afirmaram recorrer às publicações acadêmicas *sempre* e 6,47%, aos relatórios de pesquisa.

[...] os números referidos anteriormente revelam incidência relativamente baixa da produção científica sobre o trabalho dos servidores com políticas públicas. O contraste dessa baixa incidência com a forte presença de documentos analíticos e estatísticas produzidos pelo próprio Estado aponta para o sentido da teoria das *duas comunidades* (Caplan 1979; Dunn 1980). Ou seja, a hipótese de que burocratas e acadêmicos formam duas comunidades separadas, que operam com regras e linguagens diferentes e que possuem poucas linhas de conexão/comunicação entre si.

KOGA, Natália Massaco *et al*. O que informa as políticas públicas: *survey* sobre o uso e o não uso de evidências pela burocracia federal brasileira.**Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, p. 48-50, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10376/1/td_2619.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

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

Agora, retome as anotações que fez durante a leitura dos textos e reúna-se com dois ou três colegas para discutir as questões a seguir.

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

1. No **texto 1**, o autor lista quatro mecanismos pelos quais a ciência beneficia a sociedade. Indiquem os **recursos coesivos** que ele utiliza para articular essas ideias.

2. Segundo o **texto 1**, uma das maneiras pelas quais a ciência melhora a vida das pessoas é pela criação de novos produtos, como antibióticos e vacinas ou televisores e telefones celulares. Com base nas informações do texto e em seus conhecimentos de mundo, respondam:

a. Os produtos citados geralmente são produzidos por empresas públicas ou privadas?

b. Pode-se dizer que, segundo as ideias do texto, mesmo quando os produtos derivados da ciência são criados por empresas privadas e trazem lucros para elas, isso beneficia toda a sociedade? Citem trechos que comprovem sua resposta.

c. Expliquem como o autor usa a relação entre essas ideias para defender os investimentos públicos em ciência. Em sua resposta, indiquem as evidências apresentadas para sustentar as afirmações.

d. Vocês concordam com o posicionamento do autor de que investimentos públicos em ciência são válidos porque beneficiam a sociedade como um todo? Expliquem.

3. Pensem agora no **texto 2**. Como os resultados da pesquisa do Ipea permitem responder à pergunta: as políticas públicas no Brasil são fundamentadas em evidências científicas? Justifiquem sua resposta com elementos do gráfico e do texto.

4. Imaginem que vocês são gestores públicos em seu município ou estado e que têm uma verba limitada para gastar com o Ensino Médio. Vocês estão diante de três opções de investimento – um programa para melhorar a infraestrutura das escolas; um programa de capacitação de professores; e um programa de apoio financeiro aos estudantes para evitar evasão (abandono da escola). Reflitam:

a. Entre os tipos de informação mostrados no gráfico do **texto 2**, quais vocês usariam para decidir entre esses programas?

b. Nessa situação hipotética, como o conhecimento científico poderia ajudar a tomar uma decisão melhor em relação ao investimento do dinheiro público? **#pensamentocrítico**

DIÁLOGOS Arte fotográfica e ciência

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP14

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo à pesquisa no Brasil. Desde 2011, o CNPq organiza o Prêmio de Fotografia – Ciência & Arte. Leia como a entidade define os objetivos desse concurso:

> [...] o Prêmio de Fotografia – Ciência & Arte tem como objetivos fomentar a produção de imagens com a temática de ciência, tecnologia e inovação, contribuir com a divulgação e a popularização da ciência e tecnologia e ampliar o banco de imagens do CNPq.
>
> [...]
>
> Ao premiar imagens de qualidade, o Prêmio revela talentos e apresenta, através das inscrições, uma amostragem das imagens provenientes de trabalhos científicos desenvolvidos nas instituições de Ensino Superior e de Pesquisa no país, além de estimular os pesquisadores a usarem recursos fotográficos em suas pesquisas.

PRÊMIO de Fotografia – Ciência & Arte. Apresentação. [*S. d.*] Disponível em: http://www.premiofotografia.cnpq.br/web/pfca/home#apresentacao. Acesso em: 6 ago. 2024.

Linguagens em integração

Saiba mais sobre a fotografia como expressão artística no Tema 13 de seu livro de Arte.

Observe as duas fotografias que ganharam, respectivamente, o primeiro e o terceiro prêmios na edição de 2023 e leia as explicações sobre elas.

Fotografia 1

PAULO SERGIO MENDES PACHECO JUNIOR/CNPQ

"O início de um império no coração da floresta amazônica", fotografia de Paulo Sérgio Mendes Pacheco Júnior, vencedora da 13ª edição do Prêmio Fotografia – Ciência & Arte.

Feito pelo professor Paulo Sérgio Mendes Pacheco Júnior, do curso de engenharia florestal da Universidade do Estado do Amapá (Ueap), esse registro ocorreu em uma colônia de formigas taxi na Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú, zona rural de Macapá, em outubro de 2021.

Na fotografia, além da rainha no centro, podem ser vistas três operárias (em laranja), uma delas lambendo um ovo que acabou de depositar. Os outros indivíduos mostrados são ovos, **pupas** e larvas, diferentes estágios no desenvolvimento da formiga. Além disso, em primeiro plano, vemos duas **cochonilhas** – esses pequenos insetos são considerados o "gado" das formigas, pois elas se alimentam de suas excreções e, em troca, cuidam deles.

pupas: nos insetos que sofrem metamorfose completa durante seu desenvolvimento, são a fase intermediária entre a larva e o imago (fase adulta).

cochonilhas: insetos que sugam a seiva das plantas.

Fonte: XIII Prêmio de Fotografia Ciência & Arte – Imagens Produzidas por Câmeras Fotográficas, 2024. 1 Vídeo (6 min). Publicado pelo canal CNPqOficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qy4LvBVfsZs. Acesso em: 6 ago. 2024.

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

Fotografia 2

NILMAR LAGE/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

"Sim Sinhô, fotoetnografia da Comunidade Quilombola de Ausente", fotografia de Nilmar Lage que ficou em terceiro lugar na 13ª edição do Prêmio Fotografia – Ciência & Arte.

Esse registro faz parte de uma pesquisa **fotoetnográfica** conduzida em 2021 pelo jornalista Nilmar Lage, como parte de seu mestrado no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFJVM). A pesquisa foi desenvolvida com pessoas da Comunidade Quilombola do Ausente, no município de Serro (MG).

O objetivo do trabalho era abolir definitivamente o estereótipo de "vale da miséria" atribuído, no passado, ao Vale do Jequitinhonha e, em seu lugar, construir uma representação mais diversa e realista da região, reconhecendo suas riquezas e seus desafios pelo acompanhamento do dia a dia de uma comunidade quilombola. A imagem mostra uma produtora rural em um momento de descanso, após ter trabalhado por horas na lavoura.

Fonte: XIII Prêmio de Fotografia Ciência & Arte – Imagens Produzidas por Câmeras Fotográficas, 2024. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal CNPqOficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qy4LvBVfsZs. Acesso em: 6 ago. 2024.

fotoetnográfica: relativa à **fotoetnografia**, uma modalidade de **etnografia** (metodologia de pesquisa científica em que se busca acompanhar o cotidiano de um grupo social, a fim de descrevê-lo) na qual a descrição do grupo focalizado é feita primordialmente por fotografias.

Agora, discuta com os colegas e o professor as questões a seguir.

1. O que mais lhe chama atenção em cada uma dessas fotografias? Explique sua resposta.
2. Em sua opinião, essas duas fotografias cumprem o objetivo do concurso de divulgar e popularizar a ciência e a tecnologia? Por quê?
3. Ao comentar seu registro (**fotografia 2**) no vídeo de divulgação da premiação, Nilmar Lage chama a atenção para as cores "que compõem essa riqueza que é o universo dos viventes no Vale do Jequitinhonha". Em sua opinião, de que modo as cores da fotografia mostram a riqueza cultural da região?

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

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34

Contexto de produção

O quê: artigo de divulgação científica.

Para quê: apresentar um tema da ciência ao público não especializado e expressar opiniões sobre esse assunto.

Para quem: a princípio, colegas de sala; depois, público da jornada científica que será realizada na escola.

Onde: a princípio, folhas avulsas; depois, livreto a ser distribuído durante a jornada ou *site* ou *blog* da escola, com divulgação do *link* durante o evento.

Produção: Artigo de divulgação científica

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Agora é sua vez de escrever sobre um tema da ciência para o público leigo. Reúna-se com dois ou três colegas para produzir um artigo de divulgação científica. A princípio, ele será lido por seus colegas de turma. Ao final da unidade, vocês participarão de uma jornada científica na escola na qual receberão a comunidade escolar; nessa ocasião, poderão distribuir os artigos da turma em um livreto ou divulgá-los ao público para uma leitura *on-line*.

Confiram as instruções a seguir para produzir seu artigo.

Escolher o tema e pesquisar sobre ele

1. O artigo de divulgação científica que você leu neste capítulo era sobre a inserção das mulheres na ciência e, dentro desse tema, a autora escolheu como recorte as raízes históricas da desigualdade de gênero. Há muitos temas ligados à ciência que podem despertar o interesse de seu grupo; em cada um deles, busquem estabelecer um recorte do qual consigam "dar conta", isto é, abordar com profundidade suficiente. Vejam algumas sugestões no quadro a seguir.

Sugestões de recortes temáticos

Temas	Alguns recortes
Inteligência artificial (IA)	• Implicações éticas no desenvolvimento e no uso da IA • Desigualdade social: como diferentes grupos têm acesso à IA e podem ser afetados por ela • IA e Arte: novas possibilidades de criação *vs.* desafios quanto à proteção da propriedade intelectual
Ciência e tecnologia na sustentabilidade ambiental	• Tecnologia no consumo de recursos: aliada ou vilã? • Tecnologia no combate ao desmatamento ilegal e outras infrações ambientais • Tecnologias de sequestro de carbono da atmosfera e sua viabilidade
Ética na ciência	• Uso de animais em experimentos científicos • Limites éticos da engenharia genética • Financiamento privado de pesquisas e conflito de interesses
Educação e tecnologia	• A gamificação como ferramenta de engajamento no ensino • A adoção de plataformas de ensino híbrido e suas implicações pedagógicas • Tecnologias de acessibilidade para estudantes com deficiência visual ou auditiva
Saúde pública e inovação	• O uso de *big data* para prever surtos e epidemias • Robótica na saúde: avanços em cirurgias assistidas por robôs • A biotecnologia no desenvolvimento de terapias genéticas

2. Quando tiverem definido o tema e seu recorte, iniciem o levantamento de informações.

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

3. Combinem palavras-chave adequadas para chegar a resultados realmente úteis, sem exceder o escopo da pesquisa. Por exemplo, se vocês quiserem escrever especificamente sobre implicações éticas no desenvolvimento e no uso da inteligência artificial, em vez de procurar apenas por "inteligência artificial", será melhor combinar essa expressão com "ética".

4. Para avaliar as fontes, retomem o boxe **Algumas dicas para seleção de informações**, no Capítulo 3, página 106.

#Para curtir

Sites e revistas digitais de ciência

Na rede, há *sites* e revistas digitais que podem não apenas servir como fonte de informações confiáveis, mas também inspirar o grupo na escolha de um tema. Confiram estas sugestões:

Ciência & Cultura: mantida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a revista **Ciência & Cultura** é a mais antiga publicação de divulgação científica ainda em circulação no Brasil. No *site* da revista, você encontra artigos e reportagens de divulgação científica, além de vídeos e *podcasts*. Disponível em: https://revistacienciaecultura.org.br/.

Pesquisa Fapesp: financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a revista é especializada em cobrir a produção científica e tecnológica do Brasil. Assim como no caso da **Ciência & Cultura**, o *site* também oferece vídeos e *podcasts*. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/.

Ciência Hoje: essa tradicional revista de divulgação científica é comercializada por assinatura, mas, no *site*, é possível acessar alguns artigos e reportagens gratuitamente. Disponível em: www.cienciahoje.org.br/. Acessos em: 20 jun. 2024.

Reprodução parcial de página da revista **Ciência & Cultura**, mantida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). FOTO: FREEPIK

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

Planejar e escrever o artigo

1. Reúnam as informações coletadas e pensem na melhor forma de ordená-las no artigo. Tomando como referência o trabalho que realizaram ao produzir uma reportagem no Capítulo 4, planejem uma abertura, seguida de blocos de informações separados por intertítulos – notem que essa estrutura também está presente no artigo de divulgação científica.

2. Com as informações organizadas, discutam no grupo que opiniões vocês querem expressar sobre o assunto. Lembrem-se de que o artigo de divulgação científica não se limita a expor informações, mas se posiciona diante delas. **#argumentação #pensamentocrítico**

3. Escrevam uma primeira versão do artigo segundo o planejado. Ao incorporar as informações dos textos-fonte em seu texto, apliquem as estratégias de retextualização examinadas na seção **Aprendendo com autonomia**. Não se esqueçam, ainda, de empregar os recursos coesivos estudados anteriormente.

4. Avaliem a possibilidade de inserir imagens no texto. Caso decidam usá-las, busquem bancos de imagem livres de licença ou, se acharem conveniente, usem uma ferramenta de inteligência artificial – nesse caso, deixem claro ao leitor que a imagem foi criada por IA.

5. Ao final do texto, insiram uma lista das referências consultadas, como a do artigo lido na seção **Leitura e reflexão I**.

Revisar e compartilhar o artigo

1. Quando terminarem a primeira versão, leiam-na com atenção e verifiquem:
   - **a.** O texto está bem organizado, com os conteúdos adequadamente distribuídos pela abertura e pelos intertítulos?
   - **b.** A transição entre as informações extraídas de diferentes fontes está harmoniosa, com uso apropriado de recursos coesivos?
   - **c.** No caso de citações diretas, elas foram devidamente sinalizadas com aspas?
   - **d.** As opiniões do grupo sobre o tema tratado são claramente reconhecíveis?
   - **e.** A linguagem está adequada ao público (comunidade escolar), com explicações sobre a linguagem científica sempre que necessário?
   - **f.** O texto está de acordo com as regras gramaticais, de ortografia e de pontuação?

2. Aprimorem o texto com base nas observações do grupo.

3. Para compartilharem o artigo de divulgação científica com os colegas de turma, sigam um procedimento semelhante ao realizado na produção da reportagem no Capítulo 4: imprimam o texto e, no dia combinado com o professor, deixem-no sobre uma mesa com os artigos dos outros grupos. Cada grupo escolhe um dos artigos feitos pelos colegas e o lê e discute.

4. Por fim, os grupos expõem oralmente seu entendimento e sua apreciação do artigo criado pelos colegas. Além disso, desta vez os grupos encaminharão aos colegas uma sugestão, por escrito, de pontos que podem ser aprimorados. Essa devolutiva será útil para uma reescrita final do artigo, a ser realizada antes de sua distribuição para o público na jornada científica da turma.

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

CAPÍTULO 8

Ciência na prática

No capítulo anterior, você e seus colegas refletiram sobre a capacidade da ciência de, quando bem utilizada, impactar positivamente a vida das pessoas e do planeta. Também discutiram a importância de tornar o meio científico inclusivo e democrático.

Neste capítulo, nossa discussão vai se tornar mais prática: vocês vão conhecer o método científico e conduzir uma pesquisa do início ao fim. Depois ainda vão discutir negacionismo científico e, ao término da jornada, vão usar os conhecimentos que construíram para produzir um *podcast* de divulgação científica e organizar uma jornada científica na escola.

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

Leitura e reflexão I: O método científico

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP31

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como se faz uma pesquisa científica? Que temas podem ser pesquisados?

Para começar a refletir a respeito, você vai ler uma **reportagem de divulgação científica** sobre uma pesquisa na área de Linguagens realizada por um estudante de **mestrado** da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em seguida, vai ler trechos de uma cartilha de **metodologia científica** para o Ensino Médio organizada por outra instituição pública de ensino, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Por fim, vai examinar um infográfico sobre as etapas do método científico.

Relacione as informações dos três textos e tome nota dos pontos que achar mais importantes.

Texto 1 Reportagem de divulgação científica sobre pesquisa na área de Linguagens

Pesquisa da UFG avalia possíveis usos de jogos eletrônicos na aula de Educação Física

***Intervenção pedagógica** em turma do 5º ano de escola da rede pública resultou na produção de um* e-book

O profissional de Educação Física Elker de Oliveira Lourenço elaborou uma intervenção pedagógica para incluir os jogos eletrônicos em aulas de Educação Física. A ideia é utilizar *games* de modo crítico e criativo como conteúdo da disciplina. O trabalho foi realizado na Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiais, em Aparecida de Goiânia, e faz parte da pesquisa de mestrado de Elker, orientada por Ana Paula Salles da Silva e coorientada por Flórence Rosana Faganello Gemente, ambas professoras da Faculdade de Educação Física e Dança (Fefd) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef).

O estudo resultou também em dois produtos educacionais. Um deles é um *e-book* didático para orientar professores interessados em aproximar os jogos das salas de aula. O outro é uma apresentação em vídeo com o objetivo de dar visibilidade às experiências vivenciadas na intervenção pedagógica. Ambos os produtos estão disponíveis de modo *on-line* e gratuito. [...]

reportagem de divulgação científica: gênero discursivo que, assim como as reportagens comuns, busca tratar de um fato ou tema atual com profundidade; mas, como tem viés científico, usa como principais fontes pesquisadores da área abordada. Assim como outros gêneros de divulgação científica, preocupa-se em usar uma linguagem acessível ao público não especializado.

mestrado: modalidade de pós-graduação da qual podem participar pessoas graduadas como bacharéis, licenciadas ou tecnólogas.

metodologia científica: conjunto de etapas e procedimentos estabelecidos para a realização de uma pesquisa científica.

intervenção pedagógica: ação pontual desenvolvida por educadores para suprir lacunas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante ou grupo de estudantes.

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

NANO CALVO/VWPICS/AP PHOTO/IMAGEPLUS

Exergame, jogo eletrônico de movimento, exibido em um festival de *videogames*, entretenimento digital e jogos de tabuleiro em Zaragoza, Aragão, Espanha, em 2023.

[...]

Desenvolvida em 2023, a abordagem focou nos estudantes do quinto ano do ensino fundamental, ou seja, crianças entre 9 e 10 anos, e contou também com a participação de 29 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia. A partir dos questionários aplicados tanto aos alunos quanto aos **docentes**, o pesquisador elaborou uma intervenção pedagógica em 17 aulas do calendário escolar.

Dentro dessas aulas, foram utilizadas a concepção de atualização de jogos eletrônicos em práticas corporais. Os alunos experimentaram corporalmente jogos [...] [do gênero labirinto, por exemplo], dinâmica realizada dentro do espaço escolar para além das telas, mas também através delas, com o [...] *exergame* (ou jogos ativos) de dança. Seguidos todos esses passos, Elker adquiriu a base de dados para iniciar a análise que culminaria em um dos seus produtos, o *e-book*.

Comente com os estudantes que, na frase "Dentro dessas aulas, foram utilizadas a concepção de atualização de jogos eletrônicos em práticas corporais", a concordância verbal não foi feita de acordo com as regras da norma-padrão. Na perspectiva normativa, a locução verbal que expressa a voz passiva (*foram utilizadas*) deveria estar no singular para concordar com o núcleo do sujeito paciente (*concepção*). Pergunte aos estudantes por que, na opinião deles, a concordância-padrão não foi feita. Apoie-os na conclusão de que o fato de o sujeito estar posposto ao verbo e, ainda, conter palavras no plural (*jogos eletrônicos*, *práticas corporais*) pode ter levado a essa flexão. Reforce que os usos da língua não são aleatórios; mesmo no caso daqueles que fogem ao padrão normativo, há uma regularidade que os explica.

Entre alunos e professores

Uma das questões mais pontuais observadas durante a intervenção pedagógica foi a disparidade de acesso e domínio entre alunos e docentes. De acordo com os dados da pesquisa, 96% dos estudantes tinham acesso a algum tipo de jogo. Esse número caiu pela metade quando comparado aos professores. "A maior parte dos alunos demonstra grande afinidade com o formato e, em contrapartida, a maioria dos docentes afirmou não trabalhar com os jogos por falta de conhecimento ou formação específica", explica o pesquisador.

[...]

Outro desafio encontrado pelo pesquisador foi a ausência ou insuficiência de recursos digitais na unidade escolar e o mau funcionamento da internet nas aulas. "Para contornar, eu propus alguns momentos pedagógicos em que os alunos levassem os seus próprios celulares. Em parte isso auxiliou bastante, mas também gerou outros problemas, como a impossibilidade de todos os alunos baixarem o mesmo jogo ou o mesmo aplicativo, além de não saber antecipadamente quantos dispositivos eletrônicos estariam disponíveis no dia da aula".

Troca criativa

Uma das maiores surpresas do pesquisador foi justamente a participação dos pequenos entusiastas na elaboração e contribuição nas aulas. "Diversas vezes eles citavam dicas e curiosidades sobre os jogos que estavam sendo estudados, falavam sobre os *gamers* famosos que eles costumam acompanhar e comentavam sobre títulos que eu ainda não tinha tido contato".

[...]

Sobre a controvérsia em relação aos benefícios dos jogos eletrônicos dentro do ambiente escolar, o pesquisador acredita que não tem como negar a presença deles no cotidiano dos estudantes, fora da escola. "Eles fazem parte da nossa cultura e são muito jogados pelas crianças e adolescentes que frequentam as salas de aulas. Esses já são motivos suficientes para que os jogos estejam presentes de alguma forma na educação, caso o desejo seja que tenhamos uma formação atualizada e que não esteja alheia ao seu tempo", ressalta.

docentes: professores.

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

Atualmente existe a preocupação referente ao vício e à grande exposição dos jovens ao celular, computador ou mesmo *videogames*, mas Elker ressalta que o ambiente mais adequado para trabalhar essas questões é justamente a escola. É a sala de aula, segundo ele, o melhor lugar para se refletir criticamente como essas mídias impactam a sociedade, tanto negativamente, quanto positivamente.

O pesquisador destaca que não é a simples inserção dos jogos que irá garantir todo o potencial da ferramenta, mas sim a sua forma de utilização. "Vai depender de uma prática pedagógica que busque problematizar os sentidos e significados desse objeto cultural".

[...]

YUJI, Lucas. Pesquisa da UFG avalia possíveis usos de jogos eletrônicos na aula de Educação Física. **Jornal UFG**, 16 fev. 2024. Disponível em: https://jornal.ufg.br/n/178960-pesquisa-da-ufg-avalia-possiveis-usos-de-jogos-eletronicos-na-aula-de-educacao-fisica. Acesso em: 1 jun. 2024.

Texto 2 Cartilha de metodologia científica para o Ensino Médio

Capítulo 1 – Metodologia científica no Ensino Médio

[...]

1.2 O que é método científico?

Método científico pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (CIRIBELLI, 2003).

1.3 O que é senso comum?

O senso comum é um tipo de conhecimento superficial e subjetivo relacionado com as crenças e convicções pessoais, subordinado ao envolvimento afetivo e emotivo, incapaz de ser submetido à crítica isenta de interpretações pessoais. [...]

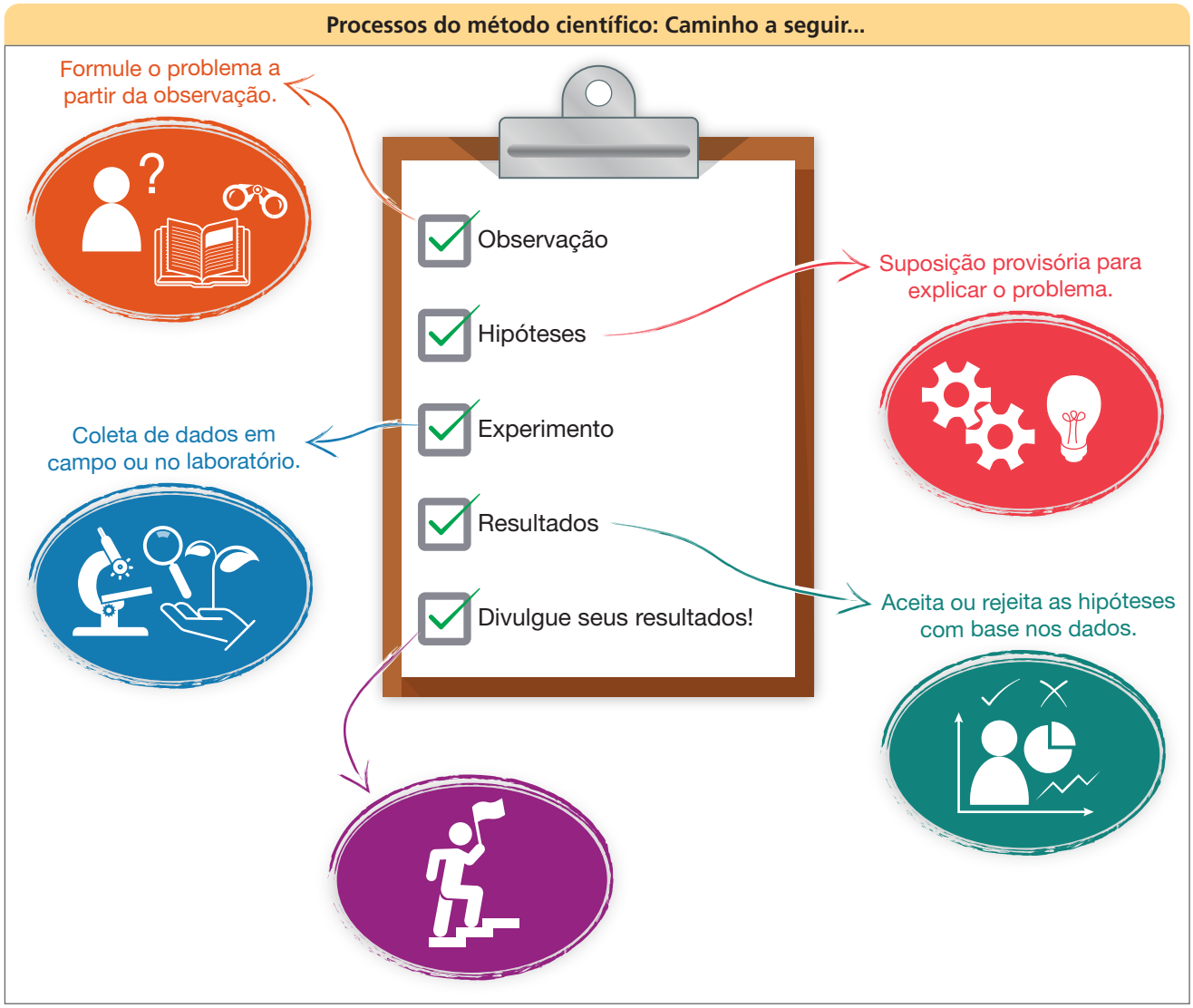
1.4 Qual a diferença entre senso comum e conhecimento científico?

O conhecimento científico não é o único conhecimento que os seres humanos possuem. Os conhecimentos, em geral, se expressam em dois mundos, o cotidiano e o científico (SILVA; COSTA; COSTA 2013, p. 1). Alguns autores como Oliveira (2000, p. 7) defendem que o conhecimento científico não é superior ao conhecimento comum em todas as instâncias da vida, pois "ambos resolvem problemas nos campos do existir que lhes são próprios". Segundo Silva, Costa e Costa (2013, p. 5) o senso comum não remete a particularidade, mas toma proporções genéricas, entretanto, o conhecimento científico lança mão de métodos rigorosos e objetividade para analisar, pesquisar ou investigar dada situação, o que por consequência devolve seus resultados para a sociedade promovendo, em geral, o confronto ou a validação do senso comum.

MATIAS, Veríssimo Amaral. **Metodologia científica no ensino médio e o uso das fontes de informação para pesquisas escolares**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco, 2020. p. 9-10. Disponível em: http://www.ifmg.edu.br/itabirito/imagens/documentos/copy4_of_METODOLOGIACIENTFICANOENSINOMDIOEOUSODASFONTESDEINFORMAOPARAPESQUISASESCOLARES.pdf. Acesso em: 1 jun. 2024.

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

Texto 3 Infográfico sobre etapas do método científico



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Elaborado com base em VIEIRA, Fábio. Etapas do método científico. **Laboratório de Genética e Melhoramento Florestal (LabGeM)**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.labgem.com.br/forum/redacao-cientifica/isso-e-metodo-cientifico. Acesso em: 2 jun. 2024.

Questões para discussão em dupla

Junte-se a um colega para discutir as questões a seguir. Tomem nota das conclusões a que chegarem.

1. Leiam o trecho da dissertação de mestrado de Elker de Oliveira em que ele apresenta o problema em torno do qual se desenvolveu sua pesquisa:

> Como os professores de Educação Física, de escolas com poucos recursos tecnológicos, podem trabalhar para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e refletir criticamente [sobre] os JEs [jogos eletrônicos]? [...]

LOURENÇO, Elker de Oliveira. **Jogos eletrônicos na Educação Física**: possibilidades para escolas com poucos recursos digitais. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. p. 19. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8a990daf-1e24-475e-b707-fc82f0708f8b. Acesso em: 1 jun. 2024.

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

a. De acordo com o infográfico (**texto 3**), o **problema** a ser investigado em uma pesquisa nasce da **observação**. Levantem hipóteses: que situações observadas por Elker em seu cotidiano como profissional de Educação Física o teriam levado a formular esse problema de pesquisa?

b. Ainda de acordo com o infográfico, o passo seguinte após a formulação do problema é o estabelecimento de uma **hipótese**, ou seja, de uma resposta ou suposição provisória para explicar o problema. Coloquem-se no lugar de Elker e respondam: no início da pesquisa, antes de coletar os dados, que hipótese vocês levantariam para responder a esse problema de pesquisa?

2. Segundo o infográfico, a terceira etapa do método científico é o **experimento**, isto é, a coleta de dados em **campo** ou no laboratório.

campo: local onde um objeto de estudo se encontra naturalmente e onde pode ser observado de modo direto.

a. Elker de Oliveira realizou sua coleta de dados em campo ou no laboratório? Justifiquem sua resposta com trechos da reportagem.

b. Segundo a reportagem, Elker primeiro aplicou questionários e, com base nos dados obtidos, elaborou uma intervenção pedagógica. Depois, durante as 17 aulas da intervenção, ele "adquiriu a base de dados para iniciar a análise que culminaria em um dos seus produtos, o *e-book*". Como vocês imaginam que o pesquisador tenha coletado dados durante as aulas? Que instrumento ele teria utilizado?

3. Releiam: "A maior parte dos alunos demonstra grande afinidade com o formato e, em contrapartida, a maioria dos docentes afirmou não trabalhar com os jogos por falta de conhecimento ou formação específica".

a. Por que podemos dizer que essa afirmação de Elker não se baseia no senso comum, e, sim, no conhecimento científico? Para responder, considerem o tópico da cartilha (**texto 2**) que explica a diferença entre senso comum e conhecimento científico.

b. Na opinião de vocês, qual seria o senso comum diante dessa questão, isto é, do nível de acesso e de domínio de professores e estudantes em relação aos jogos eletrônicos? Justifiquem sua resposta.

c. Segundo a cartilha, a pesquisa científica pode promover "o confronto ou a validação do senso comum". O que ocorreu nesse caso?

d. Deem um exemplo de uma situação em que se apoiar somente no senso comum pode levar a uma generalização indevida.

4. Releiam o antepenúltimo e o penúltimo parágrafos do **texto 1**.

a. No Capítulo 4, vocês estudaram que a reportagem dá "voz" a diferentes grupos, permitindo que o tema seja visto de vários prismas. Expliquem como, nesses parágrafos, o repórter trouxe possíveis críticas à pesquisa de Elker, ainda que sem entrevistar outras pessoas.

b. Diante da controvérsia sobre a inserção de jogos eletrônicos no cotidiano escolar, Elker argumenta que a escola é "o melhor lugar para se refletir criticamente como essas mídias impactam a sociedade, tanto negativamente, quanto positivamente". Vocês concordam com esse ponto de vista? Por quê?

5. No artigo de opinião lido no capítulo anterior, o autor defende que investimentos públicos na ciência beneficiam a sociedade como um todo. Em sua opinião, a pesquisa de Elker de Oliveira confirma ou refuta esse ponto de vista? Explique sua resposta. **#argumentação**

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

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP33

Aprendendo com autonomia: Transformando a realidade por meio de uma pesquisa-ação

CIÊNCIA E TECNOLOGIA CIDADANIA E CIVISMO

Chegou a hora de você e seus colegas, reunidos em grupos de cinco ou seis integrantes, vivenciarem na prática uma pesquisa científica. Nesta seção, cada grupo vai desenvolver um projeto de pesquisa. Ao longo de um cronograma combinado com o professor, o grupo vai executar os passos do projeto e, ao final da unidade, poderá divulgar os resultados à comunidade escolar.

Siga as instruções a seguir.

Ampliação dos conhecimentos sobre pesquisa-ação

Em uma unidade anterior desta obra, você teve a oportunidade de realizar uma pesquisa de **levantamento** – 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. Naquela ocasião, o objetivo era investigar os hábitos de consumo de notícias por parte de um grupo de estudantes da escola e, para tanto, você e seus colegas foram orientados a produzir e aplicar questionários. Depois, vocês organizaram os dados em gráficos; para apresentarem os resultados da pesquisa à comunidade escolar, produziram também um infográfico.

Ao ler a reportagem sobre a pesquisa de Elker de Oliveira, você provavelmente notou que ele percorreu um caminho mais longo. Primeiro, o pesquisador aplicou questionários a professores e alunos com o objetivo de investigar a relação deles com os jogos eletrônicos. Com base nos resultados, ele planejou uma intervenção pedagógica envolvendo jogos eletrônicos e aplicou-a em 17 aulas de Educação Física. Por fim, apoiado nas observações que fez durante essas aulas – e em uma nova rodada de questionários aplicados aos estudantes após a intervenção –, Elker chegou aos resultados de sua pesquisa, apresentados ao público em sua dissertação de mestrado.

Esse tipo de pesquisa realizado por Elker chama-se **pesquisa-ação**. Ela não se limita a diagnosticar certo problema, mas também possibilita que o pesquisador, em colaboração com os participantes, intervenha no problema e posteriormente avalie os resultados de sua ação. Por seu caráter participativo e transformador, a pesquisa-ação é comum na educação – e é também o tipo de pesquisa que você e seus colegas de grupo vão desenvolver.

Para aprender mais sobre pesquisa-ação, leia os textos a seguir. O primeiro é um trecho da dissertação de Elker em que ele resume como coletou os dados e a que resultados chegou; já o segundo texto foi extraído de um livro sobre pesquisa-ação e outros assuntos.

Texto 1 Introdução de dissertação

> [...] Para coleta de dados foram utilizados: um questionário com os professores; dois questionários (inicial e final) com os alunos e um Diário de Campo para registro dos dados das dezessete aulas que compuseram a intervenção aplicada na escola. Essa intervenção foi realizada a partir de uma sequência pedagógica produzida para esta pesquisa. Os resultados obtidos no estudo indicam que a inserção dos Jogos Eletrônicos na escola pode contribuir com a fruição dos alunos com estes jogos, auxiliar na criação e aprendizagem dos estudantes, propiciar discussões acerca da evolução das tecnologias e proporcionar a problematização de questões sociais que têm relação direta ou indireta com estes jogos. Por fim, considera-se que a pesquisa conseguiu

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

apontar possibilidades de como trabalhar com os Jogos Eletrônicos, mesmo em realidades escolares que possuem poucos recursos tecnológicos disponíveis. Apesar disso, defende-se que cabe ao Estado fornecer mais recursos digitais para o trabalho com estes jogos nas escolas, além de oferecer formações continuadas para os professores, a fim de que as possibilidades de trabalho com os Jogos Eletrônicos na Educação Física escolar possam ser ainda mais ampliadas. [...]

LOURENÇO, Elker de Oliveira. **Jogos eletrônicos na educação física**: possibilidades para escolas com poucos recursos digitais. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8a990daf-1e24-475e-b707-fc82f0708f8b. Acesso em: 1 jun. 2024.

Texto 2 Fragmento de livro sobre pesquisa científica

[...]

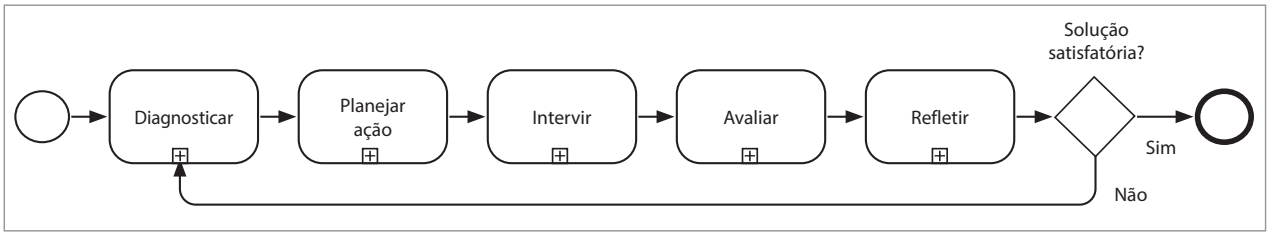
26.2. Ciclos da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é tipicamente realizada em ciclos **iterativos** que sucessivamente refinam o conhecimento adquirido nos ciclos anteriores. A representação do processo de pesquisa-ação é de um ciclo formado por várias etapas. [...] O ciclo descrito a seguir é bem reportado na **literatura** da área, ilustrado na Figura [...], composto de cinco etapas: diagnosticar, planejar ação, intervir, avaliar e refletir. Antes de iniciar o primeiro ciclo, os interessados devem estabelecer um acordo mútuo. Em todas as etapas, os pesquisadores e os atores envolvidos colaboram para a execução do ciclo.

iterativos: recorrentes, que se repetem.

literatura: nesse contexto, refere-se ao conjunto de textos técnicos e científicos (artigos científicos, dissertações, teses, ensaios etc.) que abordam o tema, isto é, a pesquisa-ação.

[...]



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

Figura [...] – Etapas de um ciclo da pesquisa-ação "diagnosticar, planejar ação, intervir, avaliar, refletir" (Davison *et al.*, 2004)

FILIPPO, Denise. Capítulo 26: Pesquisa-ação em sistemas colaborativos. *In*: PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo (ed.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 453.

Agora, use este roteiro de questões para discutir os textos com seus colegas de grupo.

1. O **texto 2** representa a pesquisa-ação em um fluxograma formado por cinco etapas: Diagnosticar, Planejar ação, Intervir, Avaliar e Refletir. No caderno, copiem o fluxograma e preencham-no com as ações executadas por Elker em cada etapa de sua pesquisa, estabelecendo equivalências com a nomenclatura usada no **texto 2**. Para tanto, considerem as informações do **texto 1** e da reportagem lida na seção anterior.

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

Fluxogramas e algoritmos

Um **fluxograma** é a representação visual de um processo; na computação, pode ser usado para representar um algoritmo. O fluxograma usa figuras geométricas com significados predefinidos: os círculos indicam o início e/ou o término de um processo; os retângulos, cada passo lógico a ser dado. Já o losango – como aquele inserido após a etapa "Refletir" no fluxograma do **texto 2** – indica uma tomada de decisão. Busque descobrir as outras formas geométricas usadas em fluxogramas e seu significado.

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

2. Segundo o **texto 2**, em todas as etapas da pesquisa-ação, "os pesquisadores e os atores envolvidos colaboram para a execução do ciclo". Recuperem trechos da reportagem lida na seção anterior que comprovem que, na pesquisa de Elker, os participantes colaboraram para a investigação e a intervenção transformadora.

3. Ainda conforme o **texto 2**, a pesquisa-ação ocorre em "ciclos iterativos", isto é, que se repetem. Com base nesse texto e no fluxograma que ele apresenta, expliquem como e por que ocorre essa repetição dos ciclos.

Primeiras definições – objetivo, justificativas e ações de intervenção

Agora que vocês já conhecem todas as etapas da pesquisa-ação, é hora de planejar a investigação do grupo. Antes de iniciar a primeira etapa (Diagnosticar), sigam estes passos.

1. Na seção anterior, vocês aprenderam que um problema de pesquisa nasce da observação da realidade. Portanto, a primeira coisa a fazer é observar a realidade ao redor de vocês e buscar respostas para a seguinte pergunta:

> Qual é o problema da nossa realidade que realmente nos incomoda e queremos transformar?

2. Considerem estas sugestões:
   - **a.** O *bullying* é um problema na escola, com recorrência de agressões físicas e/ou verbais.
   - **b.** Vários colegas relatam ansiedade, depressão e outros transtornos ligados à saúde mental e ao bem-estar emocional.
   - **c.** Muitos colegas não têm conhecimento suficiente sobre história e cultura africanas e afro-brasileiras, o que prejudica sua capacidade de valorizar a diversidade cultural, bem como de reconhecer e combater atitudes racistas.
   - **d.** Colegas portadores de deficiência não estão suficientemente integrados na comunidade escolar, ou não conseguem aproveitar plenamente as aulas.
   - **e.** Conteúdos de desinformação são muito frequentes nos grupos de mensagens dos estudantes.
   - **f.** Em geral, as meninas da escola não estão familiarizadas com possibilidades de formação e carreiras na área de Stem.
   - **g.** O número de estudantes reprovados no Ensino Médio é alto, e existe a preocupação de que alguns abandonem a escola.
   - **h.** A escola produz muitos resíduos sólidos (lixo orgânico e reciclável), e eles não têm a destinação adequada.
   - **i.** Em geral, as crianças e os adolescentes da escola consomem uma quantidade exagerada de alimentos **ultraprocessados**.

ultraprocessados: que passaram por maior processamento industrial e, por isso, têm alto teor de açúcar e sódio, gorduras, substâncias sintetizadas em laboratório e conservantes.

A pesquisa-ação no combate ao *bullying*

Você se lembra do projeto de combate ao *bullying* sobre o qual leu no Capítulo 4? Ele foi fruto de uma pesquisa-ação realizada por jovens catarinenses do Ensino Médio. Leia novamente a notícia sobre ele e busque estabelecer correspondência entre as ações dos alunos e as etapas da pesquisa-ação.

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

3. Quando tiverem decidido o problema que o grupo abordará, pensem na solução desejada para ele. Em uma folha de papel grande, escrevam essa solução na forma de um **objetivo geral** do projeto. Em seguida, escrevam a **justificativa** da pesquisa, ou seja, por que ela é importante e como pode contribuir para a resolução do problema. Por exemplo:

> **1. Objetivo da nossa pesquisa-ação:** promover uma alimentação mais saudável e balanceada na comunidade escolar.
>
> **2. Justificativas:** dados nacionais mostram um consumo exagerado de alimentos ultraprocessados pela população brasileira, e nossa comunidade escolar não é exceção. Acreditamos que um projeto de intervenção desenhado junto com os participantes terá mais chance de produzir mudanças reais em seus hábitos alimentares.

4. Pensem agora em uma ou mais medidas de **intervenção** que poderiam solucionar ou atenuar o problema e acrescentem-nas à folha de papel.

> **3. Possíveis intervenções:** criar uma horta comunitária; organizar uma feira de alimentação saudável; criar um aplicativo para troca de receitas saudáveis.

5. Fiquem atentos à viabilidade das propostas, ou seja, avaliem se vocês, de fato, conseguirão executá-las. E lembrem-se: uma vez que, na pesquisa-ação, o ponto de vista dos participantes sobre a intervenção também é considerado, é possível que, após a etapa de Diagnosticar, vocês tenham de alterar, refinar ou mesmo substituir as soluções pensadas.

Soluções tecnológicas

Considerem o uso de tecnologias da informação e comunicação em sua intervenção. Vocês podem mobilizar seus conhecimentos sobre computação e/ou construir os que ainda não têm. Ferramentas de inteligência artificial também podem auxiliá-los com a linguagem de programação. **#culturadigital**

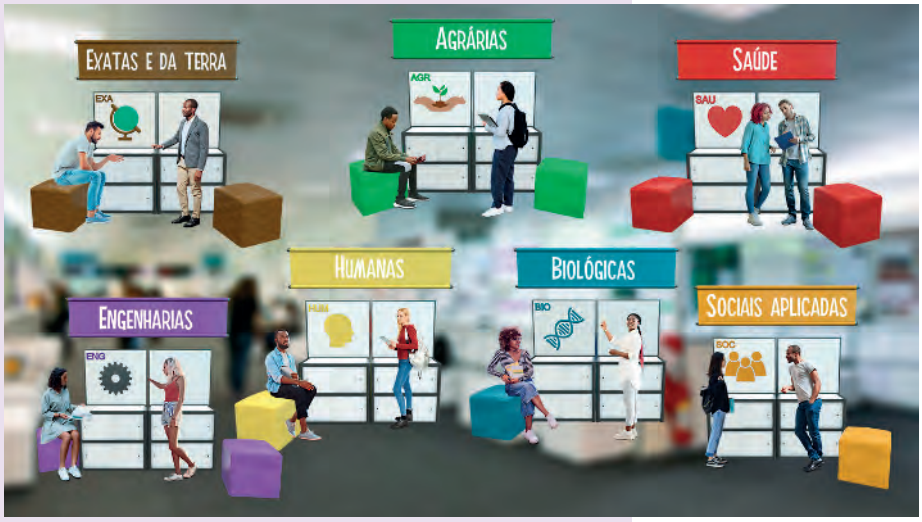
#Para curtir

Mostra Virtual da Febrace

Há mais de vinte anos, a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace) realiza anualmente uma grande mostra de projetos científicos e tecnológicos na Universidade de São Paulo (USP). Jovens da Educação Básica e técnica podem se inscrever e ter seus projetos incluídos ou premiados na mostra.

No *site* da Febrace, você pode visitar a mostra virtual e conhecer os projetos selecionados. Clique nos estandes virtuais de seu interesse e inspire-se.

FEIRA Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace). *Site* oficial. Disponível em: https://virtual.febrace.org.br/. Acesso em: 1 jun. 2024.



FEBRACE - FEIRA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA

Interface interativa da Mostra Virtual de Projetos da Febrace, 2024.

Esclareça que os projetos inscritos na Febrace não necessariamente seguem a metodologia da pesquisa-ação. Seus temas podem servir, porém, de fonte de inspiração para os grupos.

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

Planejamento da pesquisa

Vocês já deram passos importantes para sua pesquisa-ação, definindo o objetivo geral, a justificativa e possíveis ações de intervenção. Ainda falta, porém, desenhar o processo que seguirão para realizar a pesquisa.

Para aprender mais sobre pesquisas-ação e refletir sobre os próximos passos, vocês lerão trechos de um artigo científico.

Na definição do artigo científico, consideramos a estrutura estabelecida pela NBR 6.022/2018 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Essa norma especifica os princípios gerais para a elaboração e a apresentação de artigos em periódicos técnicos e/ou científicos.

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. Sua estrutura contém elementos pré-textuais (título, autor, resumo) e pós-textuais (referências, apêndices). Quanto ao texto em si, costuma ser dividido em introdução; desenvolvimento – subdividido em "material e métodos" e "resultados e discussão" –; e conclusão.

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

O artigo a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa-ação conduzida com estudantes do Ensino Médio Integrado em Cajazeiras (PB). Siga as instruções.

1. Copie o quadro no caderno e, com os colegas, leia o artigo em busca de informações para preenchê-lo. Em alguns casos, as informações não estarão explícitas; você terá, portanto, de deduzi-las com base em outros elementos do texto.

Registre em seu caderno

Informações no artigo científico	
a. Problema observado na realidade do pesquisador que o motivou a intervir.	
b. Objetivo da pesquisa.	
c. Instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados.	
d. Ações da etapa "Diagnosticar".	
e. Ações da etapa "Planejar ação".	
f. Ações da etapa "Intervir".	
g. Ações da etapa "Avaliar".	
h. Reflexão e conclusão do pesquisador sobre sua pesquisa-ação.	

MODELO MODELO

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

#Para curtir

A comunicação científica

Artigos científicos geralmente são publicados em **periódicos científicos** – revistas organizadas por instituições dedicadas à pesquisa, como os departamentos de pós-graduação das universidades.

O artigo "Gamificando o ensino da literatura: uma experiência de jogabilidade no Ensino Médio Integrado com o jogo *Crealit*", por exemplo, reproduzido na próxima página, foi publicado na **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, organizada pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (Cinted) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Você sabia que existem buscadores da internet só para textos técnicos e científicos? Pesquise, converse com os colegas e explore buscadores desse tipo.

Capa de uma edição da revista **Renote**, publicada em 31 dez. 2023.

Gamificando o ensino da literatura: uma experiência de jogabilidade no Ensino Médio Integrado com o jogo *Crealit*

1 Introdução

[...]

Identificamos um baixo índice de empréstimo de livros de literatura brasileira registrados em alguns relatórios do Sistema de Bibliotecas Integradas do IFPB (Koha-IFPB). [...] No que se refere ao Campus Cajazeiras, unidade onde o pesquisador atua, de um total de 7.474 livros emprestados, em 2019, contou apenas com 4,2% de empréstimos de livros de literatura brasileira.

Nesse sentido, os dados descritos acima nos motivaram a problematizar a seguinte questão de pesquisa: O uso de mecanismos de jogos podem favorecer o incentivo à leitura de livros clássicos da literatura brasileira?

[...]

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a contribuição do ambiente gamificado (aplicativo) como ferramenta de incentivo à leitura de livros clássicos da literatura brasileira nos **discentes** do Ensino Médio Integrado do IFPB, como também no auxílio pedagógico dos docentes no ensino de literatura brasileira.

2 Material e métodos

Esta pesquisa é de caráter aplicado, com procedimentos de pesquisa-ação com uma abordagem mista qualitativa e quantitativa. Os instrumentos para coleta de dados foram questionários eletrônicos, contendo perguntas abertas e fechadas, [...] com o intuito de medir o grau de envolvimento e motivação dos discentes [...].

[...]

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes dos Cursos Técnicos em Informática e Edificações Integrados ao Ensino Médio do IFPB, Campus Cajazeiras, cursando as séries da 1ª à 3ª. [...] [No total, participaram] 25 discentes do sexo feminino e 13 do sexo masculino; 5 com idade entre 13 e 15 anos, e 33 com idade entre 16 e 18 anos. Todos dentro da faixa etária da geração Z, nascidos entre 1990 e 2010. No que se refere à habilidade de leitura de livros, todos leram uma média de 4,96 livros no primeiro semestre de 2020. Quanto ao uso de recursos tecnológicos, todos possuíam *smartphones* e a grande maioria deixou claro que gostava de jogar *games* eletrônicos e que na maioria das vezes utilizavam o *smartphone* para tal fim.

A priori formamos uma equipe multidisciplinar [...] que visou colaborar, voluntariamente, com [o] desenvolvimento do ambiente educacional gamificado. A equipe foi composta por 3 discentes do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) do IFPB, Campus/Cajazeiras, que programaram o ambiente, e 3 docentes da disciplina de português e literatura, que facilitaram a interação e o contato com os alunos voluntários, além de terem contribuído com o levantamento de requisitos. [...]

2.1 Descrição do Ambiente Gamificado *Crealit*

O produto educacional da nossa pesquisa trata-se de um ambiente gamificado denominado de *Literary Creativity* (*Crealit*) [...]. A finalidade do *Crealit* é ser utilizado nas aulas de literatura como uma ferramenta auxiliadora e motivadora do processo de construção do conhecimento, através do incentivo à leitura de livros clássicos da literatura brasileira de forma lúdica.

[...]

Mais uma vez, sugerimos que converse com os estudantes sobre uma ocorrência, no texto, de concordância verbal em desacordo com as regras da norma-padrão. Na frase "O uso de mecanismos de jogos podem favorecer o incentivo à leitura de livros clássicos da literatura brasileira?", o verbo auxiliar da locução verbal *podem favorecer* deveria estar no singular (*pode favorecer*) para concordar com o núcleo do sujeito (*uso*). Novamente, leve a turma a refletir sobre os prováveis motivos da concordância fora do padrão – a distância entre o núcleo do sujeito e o verbo e a presença de termos no plural compondo o sujeito (*mecanismos de jogos*). Discuta com eles a importância de estarem atentos a esses aspectos em situações semelhantes de escrita formal.

discentes: que recebem educação e formação; alunos.

***a priori*:** em um primeiro momento.

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

3 Resultados e discussão

A avaliação do *Crealit* deu-se em 4 fases. [...] Fase 1 – A avaliação por parte dos especialistas, que ofereceu subsídios para a etapa de ajustes; Fase 2 – Aplicação de um questionário que nos forneceu informação a respeito dos discentes voluntários, com foco na disponibilidade (equipamentos) e engajamento tecnológico para avaliar o *Crealit*; Fase 3 – Avaliação por parte dos discentes, visando verificar a contribuição do produto educacional no incentivo à leitura de livros clássicos; Fase 4 – Avaliação por parte dos docentes, visando verificar a contribuição do produto educacional como uma ferramenta de auxílio pedagógico no ensino de literatura brasileira.

[...]

4 Conclusões

De acordo com a leitura dos dados qualitativos e quantitativos, levantados através da aplicação de questionários, os discentes voluntários sinalizaram que o *Crealit* poderá colaborar com a aprendizagem de uma forma inovadora/diferente, contribuindo como uma ferramenta de apoio ao docente dentro e fora da sala de aula, como também, com a aprendizagem de conteúdo voltado para as provas e seleções, podendo ser utilizado como uma ferramenta de incentivo à leitura (principal objetivo dessa pesquisa), proporcionando uma aprendizagem de forma lúdica.

olvidar: esquecer.

Contudo, não podemos **olvidar** que a leitura do livro jamais deverá ser substituída pela experiência proporcionada pelo *Crealit*, pois o objetivo da utilização das mecânicas de jogos em nossa pesquisa teve como foco fomentar a leitura dos livros clássicos da literatura brasileira [...]. Em trabalhos futuros buscaremos avaliar a questão do engajamento dos voluntários. [...]

ANDRADE, Daniel Everson da Silva; BRITO, Josilene Almeida; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. Gamificando o ensino da literatura: uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo *Crealit*. **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 250, 251, 254 e 256, jul. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/118481/64523. Acesso em: 1 jun. 2024.

2. Segundo o artigo, essa pesquisa-ação tem "uma abordagem mista qualitativa e quantitativa". Leia mais sobre esses conceitos.

Abordagem quantitativa e qualitativa

Uma pesquisa científica pode ter uma abordagem quantitativa, qualitativa ou, ainda, uma abordagem mista, que combina características de ambas as categorias.

Na **abordagem quantitativa**, o objetivo é compreender a realidade por meio da mensuração dos eventos. Para tanto, usam-se instrumentos de coleta de dados em que as variáveis podem ser quantificadas. Um exemplo típico é o **questionário fechado** – um questionário que só admite como respostas opções previamente definidas pelos pesquisadores. Para analisar os dados coletados, basta calcular o total das respostas, depois as porcentagens, as médias etc. Quando os autores do artigo sobre gamificação afirmam, por exemplo, que os participantes da pesquisa "leram uma média de 4,96 livros no primeiro semestre de 2020", estão usando uma abordagem quantitativa.

Já na **abordagem qualitativa**, o objetivo é compreender o significado de fenômenos e processos sociais. Essa abordagem dá ênfase à linguagem e à percepção dos participantes. Não se espera objetividade do pesquisador, pois se assume que os resultados se originarão da interpretação pessoal dele.

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

Os instrumentos para coleta de dados mais comuns na abordagem qualitativa são a **entrevista** e a **observação**. Também é possível usar um **questionário aberto**, com perguntas que podem ser respondidas livremente pelos participantes. Nessa pesquisa sobre gamificação no ensino de literatura, a abordagem foi mista porque o questionário continha perguntas abertas e fechadas. Nas perguntas abertas, os pesquisadores pediam aos participantes que apontassem livremente, por exemplo, o que haviam gostado ou o que não haviam gostado no aplicativo *Crealit*.

Considerando o objetivo da pesquisa-ação de vocês e as propostas de intervenção que criaram no tópico anterior, reflitam:

a. Na pesquisa de seu grupo, quais seriam os instrumentos de coleta de dados mais adequados para a etapa de Diagnosticar? E para a etapa de Avaliar?

b. Ao longo da etapa Intervir, também seria pertinente coletar dados? Caso seja, que instrumento poderia ser usado?

3. Após essas reflexões, completem a folha de papel com estas informações:

4. Instrumentos de coleta de dados que vamos utilizar:

5. Tipo de informação que esperamos obter com cada um deles:

Realização da pesquisa de campo e análise dos dados

1. Agora que vocês já sabem como vão coletar dados em cada etapa da pesquisa-ação, podem iniciar a etapa Diagnosticar.

2. Se a ideia for criar questionários eletrônicos, usem os conhecimentos sobre isso que construíram em momentos anteriores desta obra e complementem-nos com informações obtidas em tutoriais ou na troca de ideias com outros grupos. Se planejaram trabalhar com entrevista ou observação, preparem um roteiro levando em conta as informações que pretendem obter.

3. Tanto no questionário como na entrevista devem ser incluídas perguntas que os ajudarão a compor o perfil dos participantes, como gênero ou idade. Além disso, não percam de vista que, na pesquisa-ação, os participantes também colaboram no desenho da própria pesquisa; portanto, incluam pelo menos uma pergunta voltada a descobrir a opinião deles sobre a ação ou as ações de intervenção que vocês propõem.

4. Com base na análise dos dados de diagnóstico, passem para a segunda etapa – Planejar a ação –, na qual vocês devem optar por uma das ações propostas (caso tenham pensado em mais de uma) e ajustá-la.

5. Passem, então, para a etapa Intervir e realizem a ação planejada.

Observação e diário de campo

Você se lembra de que, no trecho da dissertação sobre jogos eletrônicos, o pesquisador afirmou ter usado um **diário de campo**? Essa é uma ferramenta importante na **observação**, pois sistematiza as informações a serem preenchidas em cada sessão – por exemplo, o que os participantes disseram de positivo sobre os jogos, o que disseram de negativo, que sugestões deram etc. Para fazer seus diários de campo, muitos pesquisadores utilizam aplicativos digitais, principalmente aqueles que permitem a incorporação de áudios e imagens.

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

Análise dos dados qualitativos

Vocês já sabem que, para analisar dados quantitativos, se empregam técnicas estatísticas, como cálculo de porcentagem, média, mediana etc. E vocês também sabem que, em geral, os *sites* para criação de questionários fazem esses cálculos automaticamente e geram gráficos. E no caso dos dados qualitativos? Como devemos analisá-los?

A técnica para a análise desses dados começa, na verdade, no desenho do instrumento de coleta. Um dos métodos mais comuns é criar **categorias** para separar os dados, as quais, mais tarde, serão usadas também para analisá-los.

Imaginem, por exemplo, que vocês queiram entrevistar pessoas que foram alvo de *bullying*. Ao formular o roteiro da entrevista, vocês podem separar as perguntas em categorias como: contexto da agressão; impactos emocionais e psicológicos; impactos no desempenho escolar; reação e estratégias de enfrentamento. Assim, também será mais fácil analisá-los depois, verificando as ideias mais comuns em cada categoria.

6. Finalmente, é a hora de Avaliar e Refletir. Apliquem os instrumentos que planejaram para a avaliação, analisem os dados e registrem por escrito suas conclusões. Tomem como base o item "Conclusões" do artigo "Gamificando o ensino da literatura: uma experiência de jogabilidade no Ensino Médio Integrado com o jogo *Crealit*", na página 249. Assim como fizeram os autores desse artigo, incluam uma reflexão sobre os aspectos da pesquisa nos quais seria interessante se aprofundar no futuro.

7. Guardem seus registros, pois vocês vão usá-los na jornada científica a ser realizada ao final da unidade, na seção **Práticas em ação**.

ZOOM
Lei da inércia: uma das leis de Newton

O físico, matemático e astrônomo inglês Isaac Newton (1643-1727) formulou as leis básicas da Mecânica Clássica. Esse conjunto inclui, além da lei da gravitação universal, as três leis universais do movimento: a lei da inércia, o princípio fundamental da dinâmica e a lei da ação e reação.

GODFREY KNELLER - GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

KNELLER, Godfrey. **Retrato de Sir Isaac Newton**. 1702. Óleo sobre tela, 75,6 × 62,2 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres.

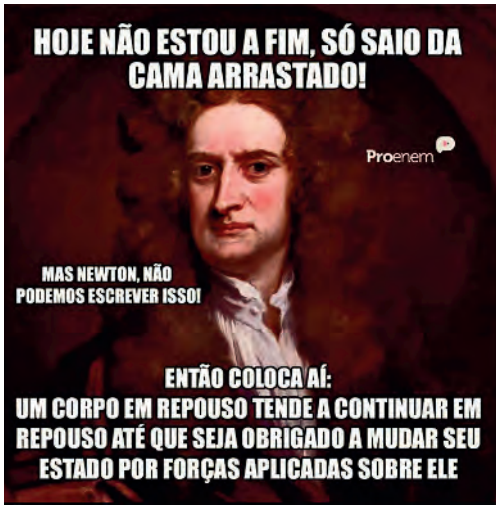
Gramática e expressividade: Estratégias de impessoalização

Conforme nossa intenção em cada contexto comunicativo, podemos adotar uma linguagem mais objetiva e impessoal, criando um efeito de distanciamento entre nós e o objeto do qual falamos, ou uma linguagem mais subjetiva, deixando transparecer nossa identidade, nossa presença como sujeitos da enunciação.

Nesta seção, você vai conhecer os recursos que podem ser usados para criar cada um desses efeitos de sentido – e em quais contextos e gêneros discursivos cada efeito é mais utilizado. Para começar, analise o *meme* a seguir, originado da pintura de Godfrey Kneller, e responda às perguntas.

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP44

PROENEM



Reprodução de *meme* publicado em um perfil de rede social. Twitter: @filosofiamemes, 1 abr. 2019. Postagens.

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

1. Assim como muitos *memes*, esse busca provocar o riso. Como o efeito humorístico é produzido, nesse caso?

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

2. A frase considerada inadequada para publicação – "Hoje não estou a fim, só saio da cama arrastado" – é formulada na 1ª pessoa do singular (*estou*, *saio*). Já na frase refeita ("Um corpo em repouso tende [...]"), usa-se a 3ª pessoa do singular (*tende*). Qual delas provoca um maior efeito de objetividade? Por quê?

3. Na primeira coluna do quadro a seguir, há frases extraídas do trecho da dissertação de mestrado de Elker de Oliveira que você leu no início da seção **Aprendendo com autonomia**. Na segunda coluna, há versões alternativas de cada frase. Compare-as.

Frases escritas em diferentes vozes verbais

Versão extraída da dissertação	Versão alternativa
"Essa intervenção **foi realizada** a partir de uma sequência pedagógica produzida para esta pesquisa."	**Realizei** essa intervenção a partir de uma sequência pedagógica que produzi para esta pesquisa.
"[...] **considera-se** que a pesquisa conseguiu apontar possibilidades de como trabalhar com os Jogos Eletrônicos [...]."	**Considero** que a pesquisa conseguiu apontar possibilidades de como trabalhar com os Jogos Eletrônicos.

As formas verbais destacadas estão em vozes verbais diferentes. Para recordar o que isso significa, leia as definições a seguir.

Voz verbal

É cada uma das formas de representar o comportamento do sujeito diante da ação verbal. De acordo com a voz escolhida, ele pode ser identificado como o agente e/ou o paciente da ação.

A **voz ativa** é a maneira convencional de representar a ação verbal. Na maioria das vezes que o verbo está na voz ativa, o sujeito é o **agente** da ação:

A pesquisadora (sujeito) **ligou** (verbo na voz ativa) **o gravador.** (objeto direto)

Quando o verbo está na **voz passiva**, o sujeito é sempre o paciente da ação. Essa é a construção escolhida quando o enunciador quer colocar esse **sujeito paciente** em evidência; tanto é que o **agente da passiva** (aquele que executa a ação) às vezes nem aparece na frase. A voz passiva pode ser expressa de duas formas:

- **voz passiva analítica** – é expressa por uma locução verbal formada, em geral, pelo verbo auxiliar *ser* + particípio passado do verbo principal:

O gravador (sujeito paciente) **foi ligado** (verbo na voz passiva analítica) **(pela pesquisadora).** (agente da passiva (pode ser omitido))

Na explicação didática, dizemos que, quando o verbo está na voz ativa, o sujeito é o agente da ação "na maioria das vezes". Fazemos essa ressalva porque, devido ao significado de alguns verbos, pode acontecer de a construção estar na voz ativa e, ainda assim, o sujeito não ser o agente. É o caso de frases como "João apanhou de Pedro" ou "O sorvete derreteu". Então, do ponto de vista linguístico, o que caracteriza a voz ativa não é necessariamente o fato de o sujeito praticar a ação, mas, sim, o fato de essa construção não dar relevo especial ao objeto; quando dizemos "A pesquisadora ligou o gravador", não damos relevo ao termo *gravador*. Como afirma Azeredo (2010, p. 273), a voz passiva é a única que permite ao enunciador "atribuir ao paciente da ação verbal, de forma explícita, o papel de sujeito da oração".

Ressalte à turma que a locução da voz passiva pode fazer parte de outras locuções. É possível dizer, por exemplo, *venho sendo acusada, têm sido descobertos, estaria sendo perseguido*.

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

- **voz passiva sintética** ou **pronominal** – é expressa pelo pronome *se*, chamado nesse caso de **partícula apassivadora**:

Note que, nesse último tipo de construção – a voz passiva sintética –, o agente da passiva nunca aparece explícito, pois o objetivo é justamente omitir quem pratica a ação, dando destaque máximo ao processo verbal e ao sujeito paciente. Pelo contexto e por seu conhecimento de mundo, o interlocutor pode deduzir quem é o agente: se a frase "Ligou-se o gravador." estivesse, por exemplo, em um relatório feito por uma pesquisadora, deduziríamos que foi ela que ligou o gravador.

Outra forma de representar o processo verbal é a **voz reflexiva** – por meio dela, atribui-se ao sujeito, ao mesmo tempo, o papel de **paciente e agente** da ação. Sua marca é o emprego do pronome oblíquo, de acordo com a pessoa do discurso à qual a ação se refere: *eu **me** penteio, ele/você **se** penteia, nós **nos** penteamos, eles/vocês **se** penteiam*.

Se achar conveniente, acrescente aos estudantes que a voz reflexiva também abrange situações em que o sujeito representa mais de um ser, e ocorre uma ação recíproca entre eles. Por exemplo: *Os opostos se atraem* (= atraem um ao outro). Nesse caso, dizemos que o verbo está na **voz reflexiva recíproca**.

Retome o quadro **Frases escritas em diferentes vozes verbais**, da página anterior, e responda:

a. Em que voz verbal estão as formas destacadas nas frases da segunda coluna do quadro?

b. Em que voz verbal estão as formas destacadas nas frases da primeira coluna, extraídas da dissertação de Elker de Oliveira?

c. Comparando as frases originais com as versões alternativas, avalie: de que modo a voz verbal pode provocar um efeito de impessoalidade no texto?

4. Leia agora outro trecho da dissertação de Elker de Oliveira. O trecho faz parte da introdução, em que o autor apresenta as justificativas de sua pesquisa.

> [...] a realidade de diversas escolas públicas brasileiras não favorece o trabalho com os JEs [jogos eletrônicos]. Atuando em escolas municipais tanto na cidade de Goiânia-GO quanto no município de Aparecida de Goiânia-GO, **lecionamos** em várias unidades escolares (mais de dez) e poucas delas possuíam algum recurso eletrônico [...].

LOURENÇO, Elker de Oliveira. **Jogos eletrônicos na educação física**: possibilidades para escolas com poucos recursos digitais. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. p. 18. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8a990daf-1e24-475e-b707-fc82f0708f8b. Acesso em: 1 jun. 2024.

a. Em sua opinião, a quem se refere a forma verbal destacada?

b. Leia uma definição da expressão "plural de modéstia".

plural de modéstia

1 Gram. Uso do pronome da primeira pessoa no plural ao invés de no singular (*nós* por *eu*) como forma, sincera ou não, de expressar modéstia ao coletivizar o papel do locutor em algo **meritório** [...].

PLURAL. *In*: DICIONÁRIO Caldas Aulete Digital. Lexikon Editora Digital. Disponível em: www.aulete.com.br/plural. Acesso em: 1 jun. 2024.

meritório: digno de elogio ou apreço.

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

Considerando essa definição, explique a intenção de Elker ao empregar a 1ª pessoa do plural em *lecionamos* e indique se esse uso confere objetividade ou subjetividade ao trecho.

5. Relacione todas as análises que fez nessa sequência de atividades a este trecho da cartilha de metodologia científica para o Ensino Médio que você leu na seção **Leitura e reflexão I**:

> [...] o conhecimento científico lança mão de métodos rigorosos e objetividade para analisar, pesquisar ou investigar dada situação.

Então, explique por que, no discurso científico, é mais comum o emprego da 3ª pessoa (*ele*, *eles*), do plural de modéstia e da voz passiva do que o emprego da 1ª pessoa do singular (*eu*) na voz ativa.

Nas atividades anteriores, você reconheceu as principais **estratégias de impessoalização** do português brasileiro.

Estratégias de impessoalização

São recursos linguísticos que possibilitam ao enunciador apagar as marcas de sua presença como sujeito do discurso, criando, assim, um efeito de objetividade e neutralidade. Entre as principais estratégias de impessoalização, destacam-se:

- o uso da 3ª pessoa do singular ou do plural: *O estudo **comprova** os benefícios dos jogos eletrônicos nas aulas;*
- o emprego da voz passiva, seja na forma analítica, seja na forma sintética: *Os benefícios **foram comprovados** em vários experimentos. **Descobriu-se** uma nova aplicação para o medicamento;*
- o plural de modéstia: ***Conduzimos** o experimento entre os meses de abril e junho.*

As estratégias de impessoalização são comuns não apenas no discurso científico, mas também no jornalístico (em notícias e reportagens, por exemplo) e nos discursos que circulam no campo de atuação na vida pública, como o jurídico e o normativo.

Leia, por exemplo, os dois primeiros artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e observe as construções passivas destacadas. Atente à objetividade e à impessoalidade que elas conferem ao texto.

> **Título I**
>
> **Das Disposições Preliminares**
>
> Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
>
> Art. 2º **Considera-se** criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
>
> Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, **aplica-se** excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

Ciência em primeira pessoa

A linguagem impessoal é comum no discurso científico, mas não é a única possível. Em alguns campos, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, é aceitável (e até desejável) que o autor use a 1ª pessoa para assumir sua subjetividade diante dos fatos relatados. Portanto, antes de escrever textos científicos, converse com seu professor ou orientador sobre o estilo mais adequado.

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

DIÁLOGOS Impessoalização no discurso publicitário

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP14, EM13LP44

Leia este cartaz, que fez parte de uma campanha promovida pela prefeitura de Porto Alegre (RS) em 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/AGÊNCIA SPR

Cartaz da Campanha do Agasalho e do Alimento promovida em 2022 pela prefeitura de Porto Alegre (RS).

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

Agora, converse com o professor e os colegas com base neste roteiro de perguntas:

1. Ao ler o título do cartaz, que expectativa o leitor provavelmente cria em relação à intenção comunicativa do texto? Justifique sua resposta.
2. Como o uso da voz passiva sintética ajuda a criar essa expectativa?
3. Nos cartazes que têm, de fato, a intenção comunicativa que você identificou na questão **1**, por que se usa a voz passiva sintética?
4. Como a linguagem visual do cartaz da prefeitura desfaz a expectativa criada pelo título? Que efeito isso provoca?
5. Leia o texto que foi escrito em letras menores abaixo da imagem principal do cartaz. Que expressão usada nesse texto reforça o jogo de **interdiscursividade** presente na peça? Justifique sua resposta.

interdiscursividade: diálogo entre discursos; é característica da linguagem humana, uma vez que, em nossos dizeres, estamos sempre retomando o que já foi dito por outras pessoas, seja no mesmo contexto sócio-histórico que o nosso, seja em outros.

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

Voz passiva sintética e sujeito indeterminado

Vamos discutir agora mais uma construção gramatical que cria um efeito de impessoalidade nos textos. Também vamos falar sobre um fenômeno que o uso dessa construção provoca na concordância verbal do português brasileiro. Para começar, leia o fragmento inicial de um artigo de opinião e responda às perguntas propostas.

Sem luz na conta

***Paga-se** caro e 40% da conta nem é energia, mas fatura política*

Acender uma lâmpada no Brasil custa caro, a cada ano mais caro. Em dólares, sai por quase o dobro do preço pago nos Estados Unidos, França, Reino Unido e Japão, embora a renda dos brasileiros seja até dez vezes mais baixa. [...]

Paga-se muito por um sistema de abastecimento inseguro, de qualidade e eficiência questionáveis. [...]

CASADO, José. Sem luz na conta. **Veja**, ano 56, n. 45, 2867 ed., p. 90, 10 nov. 2023.

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

1. A se julgar por esse fragmento inicial, qual é o principal ponto de vista defendido nesse artigo?

2. Compare uma frase do texto com uma versão alternativa:

I – "**Paga-se** muito por um sistema de abastecimento inseguro [...]".

II – **Pagamos** muito por um sistema de abastecimento inseguro.

Em qual das construções cria-se um efeito maior de distanciamento entre o enunciador e os fatos que ele declara? Justifique sua resposta.

Do ponto de vista formal, a construção empregada nesse artigo de opinião (***paga-se** muito*) é bem semelhante à construção da voz passiva sintética que discutimos no tópico anterior (***aplica-se** este estatuto*). Afinal, em ambos os casos o verbo é acompanhado pelo pronome *se*. Além disso, como você percebeu ao responder às perguntas, em *paga-se muito* também há um efeito de impessoalidade, pois não se atribui o processo verbal a um agente em particular.

Contudo, na gramática tradicional, essas construções recebem classificações diferentes. Enquanto em *aplica-se este estatuto* o verbo está na voz passiva sintética, em *paga-se muito* há um sujeito indeterminado marcado pelo pronome *se* (leia o boxe **Tipos de sujeito**, nesta página).

Há duas formas tradicionais de expressar a indeterminação do sujeito. A primeira é por meio do verbo na 3ª pessoa do plural: ***Plantaram** árvores na praça*. A segunda é pelo acréscimo do pronome *se* – chamado, nesse caso, de **índice de indeterminação do sujeito** – ao verbo flexionado na 3ª pessoa do singular, como ocorre no artigo de opinião: ***Paga-se** caro por um sistema ineficiente*.

É justamente essa última forma de indeterminação do sujeito que se assemelha à voz passiva sintética. Acompanhe, a seguir, uma explicação sobre a diferença entre essas construções.

Além das formas de indeterminação do sujeito previstas na gramática tradicional, existem outras, como *tem que trocar o gás*, *precisa trancar a porta* etc.

Tipos de sujeito

O sujeito de uma oração pode ser determinado ou indeterminado.

Sujeito determinado é o que pode ser identificado. Pode ser **simples**, quando tem um só núcleo (*As **contas** de luz e água estão altas*), ou **composto**, quando tem mais de um núcleo (*A **conta** de luz e o **aluguel** consomem todo o meu salário*).

É, ainda, considerado **oculto** quando não vem expresso na oração, mas pode ser identificado pela **desinência** ou pelo contexto: [**Eu**] *Tenho me informado sobre economia.*

Sujeito indeterminado, por sua vez, é aquele que não pode ser identificado; surge, na oração, quando o enunciador não pode ou não quer revelar a identidade do sujeito: ***Sujaram** a calçada.*

desinência: sufixo gramatical que indica a flexão de uma palavra. As desinências podem ser nominais, quando indicam gênero e número de substantivos, adjetivos e pronomes; e verbais, quando indicam as flexões de número, pessoa, modo e tempo dos verbos.

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

Diferença entre voz passiva sintética e sujeito indeterminado com pronome *se*

Apenas **verbos transitivos diretos** admitem a **voz passiva** – o objeto direto da construção na voz ativa passa a sujeito paciente na voz passiva:

Aplicamos este estatuto. (voz ativa)

Este estatuto é aplicado. (voz passiva analítica)

Aplica-se este estatuto. (voz passiva sintética)

Já a construção com **sujeito indeterminado** marcado pelo pronome *se* ocorre com verbos que não pedem objeto direto:

- **verbos intransitivos:** ***paga-se*** *muito;*
- **verbos transitivos indiretos:** ***precisa-se*** *de costureiras*; ou
- **verbos de ligação:** *sempre* ***se fica*** *nervoso em dia de prova.*

Como não há objeto direto e, consequentemente, não há sujeito paciente na construção com sujeito indeterminado, é impossível reescrevê-la na voz passiva analítica (não é possível dizer, por exemplo, "costureiras são precisadas").

Apesar de as duas construções serem classificadas de modo diferente pela gramática tradicional, o usuário da língua muitas vezes as interpreta da mesma forma, já que ambas criam um efeito de **impessoalidade**. Nos contextos em que o mais importante é revelar a ação, e não aquele que a pratica, são utilizadas tanto a voz passiva sintética quanto orações com sujeito indeterminado, pois ambas as estruturas servem para ocultar a identidade do agente.

A semelhança formal e funcional entre as duas construções tem levado, também, a frequentes ocorrências de uma concordância da voz passiva sintética diferente da prevista na norma-padrão. Vamos analisar esse fenômeno a seguir.

Concordância da voz passiva sintética

Em momentos anteriores desta obra, você já estudou que todas as línguas são marcadas pela **variação**, ou seja, as pessoas as utilizam de maneiras diferentes. Essa heterogeneidade no uso da língua decorre de fatores linguísticos (maior facilidade de pronunciar certa forma, por exemplo) ou extralinguísticos, como o perfil do falante ou a situação comunicativa.

Você também estudou que **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. A norma-padrão é, porém, uma idealização, pois não corresponde às variedades usadas concretamente pelos falantes – nem mesmo por aqueles pertencentes aos grupos mais escolarizados.

As regras da norma-padrão são ensinadas na escola porque a obediência a elas é esperada em situações que pedem maior monitoração estilística. Contudo, ao manter uma atitude crítica e reflexiva diante dessas regras, podemos não apenas compreendê-las melhor, como também entender por que deixam de ser seguidas em certas situações.

Nas atividades a seguir, você vai refletir sobre um fenômeno que vem alterando a concordância verbal na escrita formal do português brasileiro. Como você perceberá, esse fenômeno está relacionado ao uso que fazemos das construções na voz passiva sintética e com o sujeito indeterminado com pronome *se*, sobre as quais falamos no tópico anterior.

Monitoração estilística

Um dos tipos de variação linguística é a **situacional ou estilística**, que se relaciona à situação comunicativa em que o falante se encontra. 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.

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

Junte-se a um colega para ler um trecho de uma gramática que aborda esse tema e, depois, respondam às perguntas propostas.

ensaístico: relativo a ensaio.

preconizada: recomendada, proposta.

A língua escrita padrão faz amplo uso das construções com *se* para expressão da indeterminação do agente, especialmente no discurso **ensaístico** ou acadêmico:

- "Quinhentos anos após a viagem de Colombo, *assiste-se* a um recuo da Europa sobre si mesma [...]" [CARVALHO, 1999: 274]
- "Assim como *se nasce* poeta, arquiteto, flautista ou domador, Clementino teria nascido barbeiro de necrotério" [RODRIGUES, 1993: 136]

Se o verbo da oração cujo agente se indetermina é transitivo direto, diz-se que o *se* é pronome apassivador e que a construção, na voz passiva, atribui ao paciente da frase o papel sintático de sujeito [...], com o qual o verbo passa a concordar:

- "Sob a 'capa da raça' *introduziam-se* considerações de ordem cultural, na medida em que à noção *se associavam* crenças e valores." [SCHWARCZ, 1998: 183]

[...]

A mesma fonte do [...] [exemplo] acima também fornece esse outro, em que não se observa a concordância **preconizada** pelas gramáticas normativas tradicionais:

- "Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e *joga-se* para o plano pessoal os possíveis conflitos." [SCHWARCZ, 1998: 179]

Neste último exemplo, o sentimento da indeterminação do agente prevalece sobre o caráter passivo da construção. O verbo, mesmo transitivo direto, é recategorizado sintaticamente como os demais verbos, junto aos quais o *se* é um índice de indeterminação do sujeito, como nos exemplos mais acima com os verbos *assistir e nascer*.

AZEREDO, José Carlos Azeredo. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010. p. 274-275.

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

1. Os dois primeiros exemplos dados pelo gramático ("*assiste-se* a um recuo" e "assim como *se nasce* poeta") são de voz passiva sintética ou de sujeito indeterminado marcado pelo pronome *se*? Justifique sua resposta com base nas definições do tópico anterior.

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

2. Considere agora o terceiro exemplo dado pelo gramático:

> Sob a 'capa da raça' *introduziam-se* considerações de ordem cultural, na medida em que à noção *se associavam* crenças e valores.

a. As construções destacadas representam a voz passiva sintética ou o sujeito indeterminado marcado pelo pronome *se*? Justifique sua resposta. **Dica**: tente reescrevê-las na voz passiva analítica.

b. Por que as formas verbais *introduziam-se* e *se associavam* estão no plural?

3. Concentre-se agora no quarto exemplo ("*joga-se* para o plano pessoal os possíveis conflitos"). Por que o gramático afirma que, nele, "não se observa a concordância preconizada pelas gramáticas normativas tradicionais"?

4. Que explicação o gramático dá para essa concordância no singular?

5. Em outros momentos desta obra já estudamos os conceitos de gramáticas normativas e gramáticas de uso. Recorde as definições a seguir.

Gramáticas normativas e gramáticas de uso

Gramáticas normativas são obras que consolidam e expõem a norma-padrão. Atualmente, suas regras são reproduzidas em diversos *sites* e perfis de redes sociais voltados à língua portuguesa.

Em geral, as gramáticas normativas – e os *sites* ou perfis das redes sociais que nelas se baseiam – têm uma perspectiva conservadora da língua. Elas 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 exclusivamente textos que circulam no Brasil e, em vez do campo literário, privilegiam o campo jornalístico e o acadêmico.

a. Com base nessas definições, podemos classificar a gramática lida como uma gramática normativa ou de uso? Justifique sua resposta.

b. O trecho lido mostra que, embora a norma-padrão seja importante como objeto de ensino (já que é valorizada em vários campos de atuação social), suas regras não são prescrições absolutas, podendo também ser alvo de análise e discussão. Como falante do português brasileiro e estudante do Ensino Médio, você considera relevante conhecer reflexões como essa? Explique sua resposta. **#pensamentocrítico**

Reescrita de texto com foco nas estratégias de impessoalização

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

No caderno, faça uma lista das estratégias de impessoalização que estudou desde o início desta seção. Então, junte-se a um colega para fazer a atividade a seguir.

1. Imaginem que vocês precisem editar um relatório de pesquisa que será enviado a uma publicação técnica. O relatório foi elaborado por colegas mais novos, que não estavam familiarizados com o discurso científico. Ao editar o texto, vocês devem deixá-lo adequado à comunicação científica – ou seja, formal, objetivo e impessoal. Para tanto, vão precisar trocar palavras e reorganizar as frases; além disso, devem usar a 3ª pessoa do discurso, trocar a voz ativa pela passiva, usar construções com sujeito indeterminado pelo pronome *se* – enfim, todas as estratégias de impessoalização que estudaram. Escrevam no caderno a versão editada.

Relato de um experimento: cultivo de bactérias

Eu, a Débora e o Rodrigo fizemos esse experimento na aula de Biologia do dia 3 de março de 2026. A gente achou muito legal, porque deu pra comprovar a existência de micróbios e também ver como eles contaminam o meio de cultura.

A gente usou os seguintes materiais:

- Para o meio de cultura: 1 pacote de gelatina incolor, 1 xícara de caldo de carne, 1 copo de água
- Para a experiência: 2 **placas de Petri**; cotonetes

placas de Petri: recipientes de vidro ou plástico, cilíndricos e achatados, utilizados em laboratório.

Primeiro, a gente preparou o meio de cultura. O Rodrigo dissolveu a gelatina incolor na água e misturou o caldo de carne. Ele então distribuiu essa mistura nas duas placas de Petri.

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

Depois, a gente foi começar a experiência em si. A Débora passou o cotonete entre os dedos dos pés. Então, eu esfreguei de leve o cotonete sobre o meio de cultura e tampei a placa de Petri. Na outra placa de Petri, a gente esfregou uma nota de 2 reais, que o professor disse que também era uma coisa bem cheia de bactérias. Então a gente também fechou essa placa de Petri.

Daí a gente esperou três dias. Quando a gente voltou ao laboratório... surpresa: as duas placas de Petri estavam cheias de colônias de bactérias! A gente via que tinha colônias por causa das cores. Nós tiramos fotos e fizemos um mural de "antes" e "depois", explicando o que aconteceu.

Elaborado pela autora para fins didáticos.

SDI PRODUCTIONS/GETTY IMAGES

Exemplo de estudantes em um laboratório realizando um experimento.

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

2. Depois de realizarem a atividade, troquem o texto com outra dupla. Verifiquem se ela cumpriu o objetivo de deixar o relatório formal, objetivo e impessoal e, se necessário, deem sugestões para a melhoria do texto ou para sua adequação à estrutura de um relatório científico.

Organização das informações

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Você já sabe que organizar, em um diagrama ou mapa mental, os conhecimentos construídos ajuda nos estudos. Então, que tal complementar suas anotações com o que aprendeu nesta seção?

Sua síntese deve conter, no mínimo, as seguintes informações:

- O que são estratégias de impessoalização?
- Quais são as principais estratégias de impessoalização do português brasileiro?
- Em que gêneros discursivos elas costumam ser empregadas?
- O que há de semelhante entre a construção na voz passiva sintética e o sujeito indeterminado pelo pronome *se*?
- Na gramática tradicional, essas construções são classificadas de forma diferente. Por quê?
- Por que, às vezes, a concordância da voz passiva sintética é feita em desacordo com as regras da norma-padrão?

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP50, EM13LP52

Leitura e reflexão II: O negacionismo científico

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nesta última seção de leitura, vamos examinar as estratégias que alguns setores da sociedade usam para desacreditar evidências científicas – um fenômeno conhecido como **negacionismo**. Leia a seguir uma definição desse conceito.

Negacionismo

A definição a seguir foi elaborada pela Academia Brasileira de Letras (ABL), que, em 2021, incluiu o termo *negacionismo* como palavra nova no **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp)** – livro que faz o registro oficial das palavras da língua portuguesa, especificamente do português brasileiro.

> Atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam.

NEGACIONISMO. *In*: ABL – Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/negacionismo. Acesso em: 24 jun. 2024.

O fato de a ABL ter incluído *negacionismo* em seu vocabulário oficial apenas em 2021 mostra que, embora esse termo não seja tão recente, seu uso intensificou-se nos últimos anos. Reflita sobre a definição apresentada e responda:

1. Você já identificou discursos negacionistas nos meios digitais, na mídia ou nas suas interações do cotidiano?
2. Em caso positivo, que fatos científicos esses discursos negavam?
3. Em sua opinião, que interesses estariam por trás dos discursos negacionistas com os quais você já teve contato?

Tome nota das suas reflexões e hipóteses e, ao longo da leitura, confronte-as com as informações dos textos.

Texto 1 Verbete de dicionário

Você encontrará, a seguir, um **verbete** extraído do **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Com base nas informações do texto, escreva um parágrafo curto para definir o **negacionismo científico**. Tome como base a definição de *negacionismo* dada pela ABL.

Negacionismo científico

Simone Petralia Kropf*

Este *Dicionário* é em si uma evidência de como o negacionismo é tema relevante (e perturbador) no debate acadêmico e público nesse início do século 21 tão marcado pelos sentidos e experiências da crise – sanitária, humanitária, econômica, moral, política. Nosso objetivo é apresentar alguns elementos para a caracterização do fenômeno do negacionismo, com a expectativa de contribuir para a compreensão e o enfrentamento das ameaças que ele representa não apenas para a ciência, mas para a vida social. O termo vem do francês *négationisme* e surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial para caracterizar o discurso dos que negavam o extermínio dos judeus e outros grupos durante o Holocausto. Posteriormente, o termo passaria a abranger outros alvos, não apenas no domínio da história, mas do conhecimento científico de modo geral, como [...] a teoria da evolução, as vacinas, as mudanças climáticas decorrentes de ações humanas.

verbete: gênero discursivo característico do campo das práticas de estudo e pesquisa, corresponde a cada uma das entradas em um dicionário, enciclopédia ou glossário. Em geral, tem como objetivo expor definições e informações sobre determinado tema ou objeto.

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

[...] O negacionismo científico não deve ser confundido com a enunciação de dúvidas, incertezas e controvérsias legítimas, posto que estes são ingredientes fundamentais da produção e da certificação do conhecimento científico. [...] O negacionismo científico também não deve ser visto como resultado da ignorância, mas, ao contrário, como responsável por produzi-la de modo deliberado. [...] Não se trata de déficit **cognitivo** ou informacional.

Sua definição se dá por seu caráter intencional e articulado para produzir e disseminar desinformações e dúvidas, por meio de estratégias organizadas com o objetivo de contrariar evidências e alegações **consensualmente** reconhecidas pela comunidade científica. O negacionismo constitui-se como projeto atrelado a interesses extracientíficos.

[...]

* Professora e pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

KROPF, Simone Petraglia. Negacionismo científico. *In*: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Cepe, 2022. p. 200-201.

cognitivo: relativo ao conhecimento.

consensualmente: de modo consensual, isto é, envolvendo a concordância da maioria ou da totalidade dos membros de uma comunidade.

tuitou: do verbo *tuitar*, que significa publicar postagens curtas em uma rede social.

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

Texto 2 Reportagem sobre negacionismo climático

MEIO AMBIENTE

Agora você lerá uma reportagem publicada pela Deutsche Welle (DW), uma emissora pública de rádio e TV da Alemanha que também mantém portais jornalísticos. A reportagem, traduzida para o portal da DW Brasil, foi produzida originalmente na Alemanha – é por isso que você encontrará, nela, referências a jornalistas e pesquisadores europeus.

Leia a reportagem e relacione as informações apresentadas nela ao verbete do **Dicionário dos negacionismos no Brasil**.

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).

Por que o negacionismo climático ainda prospera *on-line*?

Recente recorde global de calor foi atribuído às mudanças climáticas, mas a desinformação é rápida em tentar contrariar as evidências. [...]

Temperaturas globais recordes no último dia 3 de julho deram início à semana mais quente da história, com intensas ondas de calor assolando os quatro cantos do planeta. Para o pesquisador do clima Friederike Otto, do Instituto Grantham para Mudanças Climáticas e Meio Ambiente, em Londres, o calor registrado é "uma sentença de morte para pessoas e ecossistemas".

Ainda assim, teve quem fizesse pouco caso do marco histórico logo no dia seguinte. "Está 13 graus aqui em Cotswolds [Inglaterra]. Estou prestes a acender a lareira", **tuitou** a jornalista britânica Isabel Oakeshott. E ainda provocou: "Os entusiastas das mudanças climáticas que estão em pânico por causa de alguns dias quentes no mês passado podem ficar tranquilos: julho está ocupado compensando junho". Em um dia, o tuíte foi visto por mais de 2,2 milhões de pessoas.

Oaheshott, apresentadora do canal de notícias conservador TalkTV e ex-editora do jornal **Sunday Times**, costuma comentar [...] [nas redes sociais] sobre os "maníacos das mudanças climáticas". Em 5 de julho, ela perguntou "onde está Greta quando julho pede suéteres de lã?"

Greta Thunberg

A postagem da jornalista britânica refere-se à ativista sueca Greta Thunberg (2003-), que se tornou famosa ao iniciar o movimento Sextas-Feiras pelo Futuro, no qual crianças e jovens do mundo todo organizam manifestações para cobrar medidas contra as mudanças climáticas. Em 2019, aos 16 anos, Greta discursou na abertura do Encontro de Cúpula sobre Ação Climática das Nações Unidas, e sua fala teve grande repercussão.

LUCY NORTH/PA IMAGES/GETTY IMAGES

Greta Thunberg em 2023.

Em meio às piores ondas de calor já registradas em locais tão diversos quanto EUA, China, México e Sibéria e um consenso científico quase unânime de que os humanos é que têm **induzido** o aquecimento global – em grande parte por meio da queima de combustíveis fósseis – como tamanho negacionismo consegue prosperar?

[...]

Dúvidas sobre as soluções climáticas

Uma breve espiada no canal da DW Planet A [...] [em uma rede social] traz à tona comentários que vão desde o negacionismo escancarado até dúvidas sobre a eficácia de soluções como a transição para energias limpas.

"A mudança climática não é real. Trata-se apenas de dinheiro. É triste ver como vocês têm assustado as crianças. [...]", escreveu um usuário após a DW postar um vídeo sobre jovens ativistas que processaram o estado americano de Montana por não fazer o suficiente para conter a crise climática.

"E como é que eles vão carregar seus veículos elétricos quando não houver eletricidade?", escreveu outro, sugerindo que a energia renovável não é uma fonte de energia confiável – apesar das energias eólica e solar serem as fontes energéticas mais baratas e de crescimento mais rápido no mundo.

[...]

"As regras do jogo mudaram", aponta Callum Hood, chefe de pesquisa do Centro Global de Combate ao Ódio Digital (CCDH, na sigla em inglês). Segundo Hood, o negacionismo do clima agora emprega **deflexão** e "semeia a dúvida" para, em última análise, atrasar a transição energética. A lógica é que "fazer algo é pior do que não fazer nada", explica o pesquisador, referindo-se também à noção de "inativismo climático" cunhada pelo pesquisador e autor do clima Michael Mann.

Redes sociais amplificam a desinformação climática

[...]

Mas quais são as fontes de tanta desinformação? Segundo um estudo do CCDH, dez perfis são responsáveis por 69% das interações com teor negacionista [...]. Essa lista de "superpoluidores", observou o relatório, posta conteúdo abertamente negacionista e o amplifica na plataforma a fim de "evitar o consenso sobre fatos e soluções".

induzido: do verbo *induzir*, que significa provocar.

deflexão: mudança de trajetória.

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

[...] a disseminação do negacionismo climático rendeu aos "dez superpoluidores" cerca de 3,6 milhões de dólares em receita de anúncios ao longo de seis meses.

Enquanto isso, pesquisadores também revelaram que "entidades ligadas ao setor de combustíveis fósseis" pagaram a [uma gigante da mídia social] cerca de 4 milhões de dólares por anúncios às vésperas das negociações climáticas da COP27, da ONU.

O objetivo era "espalhar afirmações falsas e enganosas sobre a crise climática, **metas líquidas nulas** e necessidade de combustíveis fósseis [...]", observou um relatório da Ação Climática Contra a Desinformação (CAAD), uma coalizão global de pesquisa. A maioria deles vinha do Energy Citizens, um grupo de relações públicas do American Petroleum Institute, braço de lobby da indústria petrolífera [...].

[...]

BRAUN, Stuart. Por que o negacionismo climático ainda prospera *on-line*? **Deutsche Welle**, 12 jul. 2023. Disponível em: www.dw.com/pt-br/por-que-o-negacionismo-clim%C3%A1tico-ainda-prospera-online/a-66198235. Acesso em: 1 jun. 2024.

metas líquidas nulas: propostas para zerar a emissão líquida de gás carbônico e/ou de todos os gases de efeito estufa; essas metas podem ser atingidas pela diminuição das emissões associada à restauração de florestas e à captura de gases da atmosfera.

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

Questões para discussão em dupla

Reúna-se a um colega e respondam às perguntas.

1. Releiam as postagens da jornalista Isabel Oakeshott transcritas na reportagem (**texto 2**).

a. Quais expressões ela usa para referir-se às pessoas que reconhecem a existência das mudanças climáticas?

b. Ao escolher essas palavras para referir-se a tais pessoas, qual representação delas a jornalista pretende construir?

c. Releiam: "onde está Greta quando julho pede suéteres de lã?". Que efeito de sentido a jornalista pretende provocar com essa pergunta (apelo emocional, deboche, alerta, ameaça)? Expliquem.

d. Qual é o principal argumento por trás de todas essas postagens de Oakeshott?

e. Como vocês responderiam a esse argumento? **Dica:** leiam o boxe **Clima e tempo**. **#argumentação #consciênciasocioambiental**

Clima e tempo

Você sabe a diferença entre clima e tempo? Confira estas definições:

Clima: constitui o estado médio e o comportamento estatístico da variabilidade dos parâmetros do tempo (temperatura, chuva, vento, etc.) sobre um período suficientemente longo de uma localidade. O período recomendado é de 30 anos.

Tempo: conjunto de condições atmosféricas e fenômenos meteorológicos que afetam a biosfera e a superfície terrestre em um dado momento e local. Temperatura, chuva, vento, umidade, nevoeiro, nebulosidade, etc. formam o conjunto de parâmetros do tempo.

CENTRO de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC). Glossários. Disponível em: https://www.cptec.inpe.br/glossario.shtml#9. Acesso em: 2 jun. 2024.

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

2. Releiam agora os dois comentários feitos no Planet A (um canal de vídeos da DW), transcritos na reportagem sob o intertítulo "Dúvidas sobre as soluções climáticas".

a. Qual desses comentários se alinha ao argumento da jornalista Isabel Oaheshott? Justifique sua resposta.

b. Em relação ao outro comentário, explique de que modo ele se alinha ao novo discurso do negacionismo climático descrito pelo especialista Callum Hood.

3. Releiam este trecho do verbete (**texto 1**):

> O negacionismo científico [...] não deve ser visto como resultado da ignorância, mas, ao contrário, como responsável por produzi-la de modo deliberado. [...] Sua definição se dá por seu caráter intencional e articulado para produzir e disseminar desinformações e dúvidas, por meio de estratégias organizadas com o objetivo de contrariar evidências e alegações consensualmente reconhecidas pela comunidade científica. O negacionismo constitui-se como projeto atrelado a interesses extracientíficos.
>
> KROPF, Simone Petraglia. Negacionismo científico. *In*: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Cepe, 2022. p. 201.

Quais informações da reportagem da Deutsche Welle confirmam essas afirmações do verbete? Justifiquem sua resposta.

Questões para discussão com a turma

Agora, participe de uma roda de conversa com o professor e os colegas. Responda às seguintes perguntas.

1. Embora a reportagem não fale sobre o potencial das mídias sociais para o *combate* ao negacionismo científico, podemos pensar nessa possibilidade. Como você acha que elas poderiam ser usadas para esse fim?

2. Em sua opinião, qual é o papel das plataformas digitais na disseminação do negacionismo científico? Em sua resposta, considere o que se fala na reportagem sobre os valores financeiros envolvidos nas comunicações negacionistas.

3. Antes de ler os textos, você foi convidado a refletir se já tinha deparado com discursos negacionistas. Em suas respostas, você considerou o negacionismo climático? Explique.

4. Agora que você aprendeu mais sobre o discurso do negacionismo climático, responda: você já deparou com conteúdos alinhados a esse discurso nas redes sociais? Em caso positivo, conte à turma de que modo eles eram veiculados (por exemplo, em *memes*, vídeos, postagens etc.) e que impressão causaram em você.

5. Em sua opinião, como podemos estar atentos para reconhecer conteúdos que, conforme a definição do verbete, contrariam "evidências e alegações consensualmente reconhecidas pela comunidade científica"? Em sua resposta, considere o que aprendeu no Capítulo 3 sobre efeito bolha, viés de confirmação e checagem de fatos.

6. Conduzir uma pesquisa seguindo princípios científicos, como a que você e seus colegas estão realizando (ou já realizaram), contribui para detectar mais facilmente discursos negacionistas? Explique.

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

DIÁLOGOS Cientificismo e determinismo: o romance naturalista

Você acabou de discutir o negacionismo científico, isto é, a atitude de negar evidências e consensos científicos. Outro tipo de posicionamento (de certa forma até oposto ao negacionismo) que os indivíduos e grupos podem ter diante da ciência é o **cientificismo**. Leia as principais definições desse conceito no campo da Filosofia.

BNCC
Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP50, EM13LP52

cientificismo

substantivo masculino

1 *fil* concepção filosófica de matriz **positivista** que afirma a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensão humana da realidade (religião, filosofia, metafísica etc.), por ser a única capaz de apresentar benefícios práticos e alcançar autêntico rigor cognitivo

2 *fil* tendência intelectual que preconiza a adoção do método científico, tal como é aplicado às ciências naturais, em todas as áreas do saber e da cultura (filosofia, ciências humanas, artes etc.)

CIENTIFICISMO. *In*: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. p. 464.

positivista: relativo ao **positivismo**, corrente filosófica criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857) que considera as ciências experimentais o modelo ideal do conhecimento humano, superior a qualquer doutrina metafísica ou religiosa.

Na segunda metade do século XIX, o discurso cientificista era comum entre filósofos, políticos e artistas de muitos países. Afinal, aquele era um momento histórico em que a ciência gozava de alto prestígio nas sociedades ocidentais.

A divulgação da teoria da evolução das espécies, a invenção do telefone, o desenvolvimento do motor de combustão interna, a descoberta dos raios X – todos esses avanços científicos e tecnológicos ampliavam o conhecimento da população, traziam praticidade para o dia a dia e impulsionavam o capitalismo industrial. Em meio a esse clima de otimismo e progresso, muitos depositavam grande confiança nos conhecimentos científicos de sua época, imaginando que eles seriam suficientes para explicar não só o mundo natural, mas também o comportamento humano e a dinâmica das sociedades.

Em 1880, o escritor francês Émile Zola (1840-1902) propôs a ideia do "romance experimental" – um tipo de obra literária que resultaria da aplicação, na literatura, do método experimental das Ciências da Natureza. Nas palavras de Zola, "se o método experimental conduz ao conhecimento da vida física, ele deve conduzir também ao conhecimento da vida passional e intelectual". Cinco anos mais tarde, concretizando esse projeto, Zola lançaria o romance **Germinal**, que narra uma greve de trabalhadores em minas de carvão. Essa obra é considerada o marco inaugural do **Naturalismo**, um estilo literário contemporâneo e próximo ao Realismo (que você estudou no Capítulo 1 da Unidade 1 deste volume), porém marcado pelas ideias cientificistas.

A citação de Zola apresentada no boxe foi extraída de: ZOLA, Émile. **O romance experimental e o Naturalismo no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 26.

O pensamento de Zola teve grande repercussão nos meios culturais brasileiros. **Aluísio Azevedo** (1857-1913), um jovem maranhense que atuava como jornalista e chargista, foi um dos que receberam essa influência.

Em 1881, Azevedo publica **O mulato**, que marca o início do Naturalismo no Brasil. Devido ao grande sucesso da obra, ele passa a viver exclusivamente da literatura, publicando em seguida **Casa de pensão** (1884) e seu romance mais famoso, **O cortiço** (1890), entre outras obras.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Aluísio Azevedo em 1894.

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**.

O cortiço acompanha a ascensão financeira e social do português João Romão, um homem ambicioso e inescrupuloso que busca enriquecer a qualquer custo. Com a ajuda da companheira Bertoleza, descrita como uma "crioula trintona", constrói "três casinhas de porta e janela" em um terreno em Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. Esse seria o embrião de um vigoroso empreendimento – o gigantesco cortiço de São Romão, inspirado em um tipo de habitação precária comum no Rio de Janeiro de então.

Com esse enredo, Aluísio Azevedo captava as tensões que começavam a surgir na sociedade brasileira entre os novos-ricos, como João Romão, e as famílias mais tradicionais, que se julgavam sofisticadas e nobres. Esse tipo de família é representado, na trama, pelo também português Miranda, sua esposa dona Estela e sua filha Zulmira, vizinhos de Romão e Bertoleza. O romance retrata, ainda, a desigualdade gerada pelos três séculos de regime escravista, apresentando personagens negros e mestiços em diferentes condições de liberdade (alguns ainda escravizados, outros alforriados), mas sempre sujeitos à vulnerabilidade social. Vale comentar, aliás, que, embora **O cortiço** tenha sido lançado em 1890, a história se passa alguns anos antes, em um período anterior à abolição da escravatura no Brasil.

Leia, a seguir, um trecho do romance que mostra a "inauguração oficial" do cortiço.

Trecho 1

Noventa e cinco casinhas comportou a imensa estalagem. Prontas, João Romão mandou levantar na frente, nas vinte braças que separavam a venda do sobrado do Miranda, um grosso muro de dez palmos de altura, coroado de cacos de vidro e fundos de garrafa, e com um grande portão no centro, onde se dependurou uma lanterna de vidraças vermelhas, por cima de uma tabuleta amarela, em que se lia o seguinte, escrito a tinta **encarnada** e sem ortografia: "Estalagem de São Romão. Alugam-se casinhas e tinas para lavadeiras".

As casinhas eram alugadas por mês e as tinas por dia; tudo pago adiantado. O preço de cada **tina**, metendo a água, quinhentos réis, sabão à parte. As moradoras do cortiço tinham preferência e não pagavam nada para lavar.

Graças à abundância da água que lá havia, como em nenhuma outra parte, e graças ao muito espaço de que se dispunha no cortiço para estender a roupa, a concorrência às tinas não se fez esperar; acudiram lavadeiras de todos os pontos da cidade, entre elas algumas vindas de bem longe. E, mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma nuvem de pretendentes a disputá-los.

E aquilo se foi constituindo numa grande lavanderia, agitada e barulhenta, com as suas cercas de varas, as suas hortaliças verdejantes e os seus jardinzinhos de três e quatro palmos, que apareciam como manchas alegres por entre a negrura das limosas tinas transbordantes e o **revérbero** das claras barracas de algodão cru, armadas sobre os lustrosos bancos de lavar. E os gotejantes **jiraus**, cobertos de roupa molhada, cintilavam ao sol, que nem lagos de metal branco.

E, naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 32-33.

encarnada: vermelha.
tina: balde grande.
revérbero: brilho, resplendor.
jiraus: armações de madeira que podem ser usadas para diversos fins.

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

AUGUSTO MALTA - ACERVO ICONOGRAPHIA

Estalagem da cidade do Rio de Janeiro (RJ), em fotografia de Augusto Malta, em 1906.

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

Agora, converse com o professor e os colegas.

1. Ao descrever o cortiço, que impressões o narrador busca provocar no leitor? Destaque os adjetivos que contribuem para essa representação do cenário.

2. Se você fosse um cineasta e quisesse representar fielmente a cena descrita no quinto parágrafo desse fragmento, você usaria uma iluminação bem intensa ou criaria um ambiente mais escuro e sombrio? Justifique sua resposta com passagens do texto.

3. Em que passagem(ns) do texto identificamos uma **zoomorfização** – uma equiparação do ser humano aos animais?

4. A que classe de animais, especificamente, o ser humano é equiparado?

5. Em sua opinião, que visão sobre o ser humano transparece nessa equiparação? Para responder, considere a classe social das pessoas retratadas na cena.

6. De que modo essa aproximação entre humanos e animais se relaciona à ideia de "romance experimental" proposta por Émile Zola?

O segundo trecho de **O cortiço** que você lerá gira em torno de outro personagem, o português Jerônimo, que se muda para o cortiço na companhia da esposa, Piedade, e da filha pequena, e logo se torna um importante funcionário de João Romão. A passagem mostra a transformação sofrida por Jerônimo após apaixonar-se por Rita Baiana – uma lavadeira mestiça representada como muito sensual, alegre e independente, desapegada do dinheiro e do casamento. Leia o trecho com atenção.

Trecho 2

reviscerando: dando novas vísceras; figurativamente, dando nova vida, nova alma.

alando: dotando de asas.

crisálida: casulo de inseto lepidóptero antes de se tornar borboleta.

patenteavam: mostravam, revelavam.

liberal: que não se importa de gastar; generoso.

imprevidente: que não se preocupa com o futuro.

franco: sincero, espontâneo.

volvia-se: tornava-se.

raça: durante muito tempo, foi compreendida como um fator biológico, com base em supostas diferenças genéticas entre grupos raciais; contudo, com as tecnologias atuais de sequenciamento genômico, sabe-se que classificações raciais não fazem sentido em termos biológicos. Portanto, na atualidade, a raça é entendida como uma construção sócio-histórica e política.

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha [...]. Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, **reviscerando**-lhe o corpo e **alando**-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de **crisálida**. A sua energia afrouxava lentamente: fazia-se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil **patenteavam**-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se **liberal**, **imprevidente** e **franco**, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e **volvia-se** preguiçoso resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tambor entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros.

E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abrasileirou-se. A sua casa perdeu aquele ar sombrio e concentrado que a entristecia; já apareciam por lá alguns companheiros de estalagem, para dar dois dedos de palestra nas horas de descanso, e aos domingos reunia-se gente para o jantar [...].

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 112-113.

7. A se julgar pela descrição de Jerônimo feita nesse momento, já transformado pela paixão por Rita Baiana, como você deduz que ele era *antes* de conhecê-la?

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

8. Uma das teorias científicas mais em voga na segunda metade do século XIX era o **determinismo**, proposto pelo historiador francês Hippolyte Adolf Taine (1828-1893). Pela perspectiva determinista, o comportamento e o caráter das pessoas eram determinados por três fatores: a **raça**, o meio e o momento histórico. Leia um detalhamento de tais fatores extraído de um livro de Filosofia:

A raça, a grande força biológica dos caracteres hereditários determinantes do comportamento do indivíduo; O meio, que submete o indivíduo aos fatores geográficos (como o clima, por exemplo), bem como ao ambiente sociocultural e as ocupações cotidianas da vida; O momento, pelo qual o indivíduo é fruto da época em que vive e se subordina a determinada maneira de pensar característica do seu tempo.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 317.

a. Com base no trecho do romance, indique qual desses três fatores parece ter sido mais determinante para a transformação sofrida por Jerônimo.

b. Releia o trecho do livro de Filosofia e responda: em sua opinião, esses três fatores são, mesmo, suficientes para explicar o modo de ser das pessoas? **Dica:** leia a definição de *raça* no glossário.

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

CONEXÕES Eugenia, a pseudociência racista

CIDADANIA E CIVISMO

Neste capítulo, você ampliou conhecimentos sobre dois tipos de atitude ou posicionamento que indivíduos e grupos podem ter em relação à ciência – o negacionismo científico e o cientificismo. Outra noção importante para descrever as relações entre ciência e sociedade é a **pseudociência** – termo que designa teorias, métodos e afirmações com aparência científica, mas que partem de premissas falsas e/ou não utilizam métodos rigorosos de investigação.

Nesta seção, vamos falar de uma pseudociência específica, a **eugenia**. Surgido na segunda metade do século XIX e com graves consequências até os dias de hoje, o pensamento eugenista pode ser estudado pelo ângulo da Filosofia, da Sociologia e da História.

Saiba mais sobre o tema lendo a reportagem de divulgação científica a seguir. Publicado no *site* da Alma Preta, uma agência de notícias especializada na temática étnico-racial, o texto traz depoimentos de pesquisadores de diversas áreas.

Eugenia: como a crença na superioridade racial perpetua desigualdades no Brasil

Pesquisadores ouvidos pela Alma Preta explicam como a eugenia ajudou a moldar a sociedade brasileira e como seus efeitos se manifestam e afetam a população não branca até os dias atuais

No término do século 19, a população brasileira atingia a marca de 17 milhões de indivíduos. Cerca de metade dessas pessoas eram ex-escravizados e seus filhos. A partir de 1888, houve uma proibição legal contra a escravidão desses indivíduos. No entanto, a crença na inferioridade racial por causa da cor da pele persistia, especialmente entre a elite intelectual do Brasil.

Sem respaldo legal para sustentar a ideia de uma hierarquia racial, essas pessoas recorreram à pseudociência racista como justificativa. A que se destacou foi a eugenia, originada na Europa, que foi logo incorporada à sociedade brasileira.

"A eugenia no Brasil e a comunidade acadêmica coexistiam em proximidade, pois surgiram no meio dos docentes das primeiras instituições de ensino médico, dos líderes políticos e dos estudiosos da sociedade. [...]", destaca a historiadora, socióloga e filósofa Adriana Amorim Silva, professora e pesquisadora.

A ideia da teoria eugenista foi disseminada pelo inglês Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin – que, por sinal, era seu primo – também se aplicava aos seres humanos.

O projeto de Galton pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, ou seja, passava de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos [e] pessoas com deficiência de todos os tipos.

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

No Brasil, especialmente, "o raciocínio era o de que a melhoria de uma geração por meio da medicina resultaria no melhoramento biológico da geração seguinte", explica o professor e pesquisador da Fiocruz, Robert Wegner.

Segundo ele, apesar do declínio dos movimentos eugênicos organizados e institucionalizados após a Segunda Guerra Mundial, as ideias e práticas da eugenia permaneceram ativas no Brasil e no mundo, influenciando até hoje os debates fundamentais da sociedade.

"Na medida em que a lógica eugênica é a de distinguir e hierarquizar os seres humanos, encontramos a mesma lógica operando quando nos defrontamos com o racismo, a xenofobia, a misoginia, a LGBTfobia e o capacitismo", afirma o pesquisador.

Renato Kehl, o pai da eugenia no Brasil

O médico e sanitarista Renato Kehl (1889-1974) é considerado o pai da eugenia no Brasil. Segundo a professora Adriana, ele acreditava que a melhoria racial só seria possível com um amplo projeto que favorecesse o predomínio da raça branca no país.

"E isso se dá ao que ele [Kehl] pregava: segregação total de pessoas com deficiência, esterilização dos 'anormais e criminosos', regulamentação do casamento com exame pré-nupcial obrigatório, educação eugênica obrigatória nas escolas, testes mentais em crianças de 8 a 14 anos, regulamentação de 'filhos ilegítimos' e exames que assegurassem o divórcio, caso comprovado[s] 'defeitos hereditários' em uma família", relata.

[...]

NUNES, Caroline. Eugenia: como a crença na superioridade racial perpetua desigualdades no Brasil. **Alma Preta**, 16 mar. 2024. Seção Cotidiano. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/eugenia-como-a-crenca-na-superioridade-racial-perpetua-desigualdades-no-brasil/. Acesso em: 24 jun. 2024.

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

1. Como diz um dos entrevistados, Robert Wegner, "a lógica eugênica é a de distinguir e hierarquizar os seres humanos".

a. Com base em que critérios os criadores e seguidores dessa pseudociência (Francis Galton, Renato Kehl e outros) hierarquizavam os seres humanos?

b. Qual é a relação entre esses critérios e os interesses deles próprios?

2. Como dito, uma pseudociência parte de premissas falsas e/ou não utiliza métodos rigorosos de investigação. Por que podemos dizer que a eugenia partia de premissas falsas?

3. Podemos dizer, também, que a eugenia se relaciona ao cientificismo e ao determinismo, sobre os quais falamos no boxe **Diálogos**. Explique por quê.

4. Segundo uma pesquisadora entrevistada, Adriana Amorim Silva, a eugenia no Brasil disseminou-se "no meio dos docentes das primeiras instituições de ensino médico, dos líderes políticos e dos estudiosos da sociedade". Considerando o poder que essas pessoas detinham, reflita: quais teriam sido as consequências do pensamento eugenista para a formulação de políticas públicas no Brasil dessa época, principalmente aquelas voltadas à diminuição de desigualdades sociais?

5. Segundo Robert Wegner, a lógica eugenista continua operando na sociedade "quando nos defrontamos com o racismo, a xenofobia, a misoginia, a LGBTfobia e o capacitismo".

   a. Qual é seu ponto de vista sobre essa afirmação do especialista? Use exemplos e outros argumentos para justificá-lo.

   b. Como jovem cidadão, o que você pode fazer para combater a "lógica eugenista" comentada por Wegner? **#cidadania**

#Para curtir

Eugenia e esterilização forçada

Nesse vídeo, que faz parte da série Mulheres de Luta, a médica Jurema Werneck, diretora da Anistia Internacional do Brasil, explica as origens do movimento eugênico e sua influência sobre o estabelecimento de programas de esterilização em massa em vários países, inclusive no Brasil. Esses programas, que desrespeitaram o direito reprodutivo de milhares de mulheres, sobretudo as negras e pobres, eram comuns no país até os anos 1990, quando foram denunciados em uma histórica Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Assista ao vídeo e saiba mais detalhes desse caso.

EUGENIA – Jurema Werneck. [*S. l.*: *s. n.*], 2018, 1 vídeo (9 min 50 s). Publicado pelo canal Lascene Produções Disponível em: https://youtu.be/s420U1U67dU?si=Zv9yWHZjvVX9D6jR. Acesso em: 24 jun. 2024.

LASCENE PRODUÇÕES

Miniatura do vídeo "Eugenia", com Jurema Werneck.

Livro sobre pseudociência

No livro **Ciência e pseudociência: por que acreditamos apenas naquilo em que queremos acreditar**, Ronaldo Pilati, professor de Psicologia Social na Universidade de Brasília, explica em linguagem descomplicada em que consiste o conhecimento científico e como ele se diferencia do senso comum. Em seguida, o professor discute os vieses cognitivos – como o viés da confirmação – que nos fazem acreditar em pseudociências e curas "milagrosas". É feita, ainda, uma diferenciação entre pseudociência, protociência (uma descoberta científica inicial, que ainda não foi confirmada por amplas pesquisas, mas que o público toma como verdade) e, por fim, o que ele chama de "ciência picareta" – aquela feita por pessoas com interesses escusos, que propositalmente forjam dados. A leitura da obra é, portanto, uma boa forma de você complementar os conhecimentos que vem construindo ao longo deste capítulo.

PILATI, Ronaldo. **Ciência e pseudociência**: por que acreditamos apenas naquilo em que queremos acreditar. São Paulo: Contexto, 2018.

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

Contexto de produção

O quê: episódio de *podcast* de divulgação científica.

Para quê: divulgar a pesquisa ao público não especializado.

Para quem: público em geral.

Onde: plataforma de *streaming* de áudio.

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP10, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP34

Produção: *Podcast* de divulgação científica

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Conforme já vimos em momentos anteriores desta obra, o *podcast* é um gênero discursivo digital que, em sua forma mais básica, consiste em um arquivo de áudio digital publicado em plataformas de *streaming*. Um *podcast* geralmente é formado por episódios (programas independentes) e pode abordar os mais variados temas.

Nesta seção, você e seus colegas de grupo – os mesmos com quem desenvolveu a pesquisa-ação – vão produzir um episódio para o *podcast* de divulgação científica da turma. Os arquivos poderão ser, de acordo com as orientações do professor, hospedados em uma plataforma de *streaming* e poderão ser acessados pelo público em geral.

Observar um modelo

1. Os *podcasts* de divulgação científica podem adotar formatos variados, como debate, entrevistas ou reportagem. Para essa produção, sugerimos um *podcast* com formato de entrevista. É interessante que vocês busquem e ouçam, em plataformas de *podcasts*, programas com esse formato. Vocês podem ouvir o episódio que analisaremos como exemplo e/ou outros à sua escolha.

2. A seguir, vocês encontrarão a transcrição dos minutos iniciais do episódio "Juventude e Ciência", do *podcast* Ciência ao pé do ouvido, produzido pela Divisão de Divulgação Científica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para facilitar sua leitura, acrescentamos sinais de pontuação na transcrição.

Túlio: É comum ter uma visão errada de quem é um cientista. Sempre que falamos essa palavra, "cientista", vem aquela imagem de um homem branco, com mais de 50 anos, bigode, jaleco e dentro de algum laboratório, semelhante à imagem que temos do Einstein.

Anna: Mas ser cientista vai muito além dessas características. Qualquer pessoa, de qualquer área de estudo, que desenvolve uma pesquisa é um cientista. [...]

Túlio: Inclusive, se você fez uma graduação e apresentou o tão temido TCC em formato de pesquisa, você também é um cientista. Mas, Anna, você sabia que tem gente que tá longe de ingressar em uma universidade e também já faz ciência?

Anna: Conta mais sobre isso, Túlio.

Túlio: Por exemplo, aqui na UFU nós temos a Iniciação Científica voltada para alunos da Educação Básica e do Ensino Médio. Através delas – inclusive recebendo bolsa, viu? –, crianças e adolescentes podem fazer pesquisa com orientação de professores da universidade.

Anna: Isso é incrível, Túlio! [...] Pra quem não me conhece, eu sou Anna Franco, estudante de Jornalismo da UFU [...].

#Para curtir

Ciência ao pé do ouvido

Se possível, ouça o *podcast* enquanto lê a transcrição. Assim, você poderá analisar melhor os recursos da fala (entonação, pausas, ênfases etc.) usados pelos *hosts* Túlio Daniel e Anna Franco, além dos efeitos sonoros e da trilha musical.

CIÊNCIA ao pé do ouvido: Juventude e Ciência. Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/cienciaaopedoouvido/episodes/75-Juventude-e-Cincia-e21m4bo/a-ab86svg. Acesso em: 2 jun. 2024.

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso, uma avaliação feita no final do curso de graduação.

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

Túlio: Seja bem-vinda ao *podcast*, Anna, e eu sou o Túlio Daniel, jornalista da Diretoria de pesquisa aqui da UFU. Nesse episódio vamos conversar com duas jovens cientistas como elas se interessaram por pesquisa e como têm sido os estudos e trajetórias delas.

[som de campainha]

Anna: Mas antes não deixe de seguir e acompanhar o **Ciência ao Pé do Ouvido** na sua plataforma preferida. [...]

[...]

[música]

Anna: Bom, quem tá aqui com a gente hoje é a Maria Eduarda Ferreira. Ela fez iniciação científica quando estava no Ensino Médio, estudou sobre o uso do própolis no combate à doença periodontal, recebeu diversos prêmios e participou de eventos científicos e hoje faz física na USP.

Túlio: E quem nos acompanha também no bate-papo é a Mariana Milena. Ela tem 19 anos, é estudante de engenharia mecatrônica na UFU, faz divulgação científica nas redes sociais e detectou um asteroide em parceria com um programa da Nasa. Sejam muito bem-vindas, meninas!

CIÊNCIA ao pé do ouvido: Juventude e Ciência. Apresentação, roteiro e entrevistas: Túlio Daniel e Anna Franco. Entrevistadas: Maria Eduarda Ferreira e Mariana Milena. Uberlândia: Divisão de Divulgação Científica da Diretoria de Comunicação Social da Universidade Federal de Uberlândia (Dirco/UFU), 4 abr. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/cienciaaopedoouvido/episodes/75-Juventude-e-Cincia-e21m4bo. Acesso em: 1 jun. 2024.

ARQUIVO PESSOAL

Maria Eduarda Ferreira em 2022.

MARCO CAVALCANTI/UFU

Mariana Milena em 2023.

3. Agora, discuta estas questões com os colegas:

a. Releia a pergunta feita pelo *host* Túlio Daniel no final de sua segunda fala ("Mas, Anna, você sabia [...]?"). Com que intenção ele faz essa pergunta?

b. De que outras maneiras o *podcast* Ciência ao pé do ouvido explora o fato de haver dois *hosts*?

c. Esse *podcast* segue uma estrutura em que, antes de os *hosts* se apresentarem e dizerem o nome do *podcast*, faz-se uma introdução ao tema. Em sua opinião, qual é o objetivo dessa introdução?

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

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Divulgação científica**

4. Releia este trecho da transcrição:

Através delas – inclusive recebendo bolsa, viu? –, crianças e adolescentes podem fazer pesquisa com orientação de professores da universidade.

Na parte indicada entre travessões, foi aplicado um efeito sobre a voz de Túlio, de modo que essa parte se destacasse. Com que intenção você acha que os criadores do programa fizeram isso?

5. Ainda pensando nos efeitos sonoros, releia a transcrição e responda: com que intenção foi inserida uma campainha logo após a quarta fala de Túlio?

6. Qual seria o público-alvo desse *podcast*? Justifique sua resposta.

7. Você considera que a linguagem empregada é adequada à situação comunicativa? Explique e dê exemplos.

8. Conforme você percebeu pela transcrição, os *hosts* vão entrevistar duas jovens cientistas. Como você acha que eles se prepararam para fazer isso?

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

Se houver um número ímpar de grupos, proponha que um único grupo entreviste outros dois.

Definir padrões gerais do *podcast*

1. A proposta dessa produção é que cada grupo entreviste outro para saber como foi sua experiência com a pesquisa-ação desenvolvida na seção **Aprendendo com autonomia**.

2. Levando isso em conta, a turma toda deve decidir:

   a. o nome do *podcast*;

   b. a duração média dos episódios;

   c. a(s) plataforma(s) de *streaming* em que vão veiculá-los;

   d. quem ficará responsável por criar uma identidade visual para o programa – um *banner*-padrão que aparecerá junto aos episódios na(s) plataforma(s).

3. Sob a coordenação do professor, definam as combinações dos grupos, ou seja, quem será entrevistado por quem.

Planejar o episódio do grupo

Agora, reúna-se com seu grupo para planejar o episódio.

1. Primeiro, distribuam as tarefas dentro do grupo – dois integrantes podem ser os *hosts* do *podcast*, enquanto outros dois ficam responsáveis pela edição do áudio, e os demais pela pesquisa de informações complementares e pela redação dos textos. Lembrem-se da importância de todos se dedicarem e cumprirem os combinados. **#cooperação**

2. Busquem se informar sobre a pesquisa do grupo que vão entrevistar. Vocês podem pedir a eles que compartilhem seus registros ou podem fazer uma pré-entrevista.

3. Com base nas informações levantadas, preparem um roteiro de perguntas.

   Vejam alguns pontos que podem despertar o interesse do público:

   - informações sobre a pesquisa em si – a situação-problema, o objetivo, a justificativa, a metodologia seguida, os resultados obtidos, as conclusões do grupo;
   - a experiência do grupo – quais foram as dificuldades, como fizeram para superá-las, como foi a cooperação dentro do grupo, o que melhorariam em um trabalho semelhante no futuro;
   - as expectativas e aspirações para o futuro – se algum integrante pretende se tornar um pesquisador (se sim, em que área); que conhecimentos acham que esse trabalho agregou em sua formação.

4. Preparem o roteiro do *podcast*, seguindo um modelo semelhante ao do Ciência ao pé do ouvido.

   a. Escrevam uma introdução que desperte o interesse do ouvinte. Deixem previstas, no roteiro, as partes de texto que cada *host* falará. Um deles pode fazer perguntas ao outro, simulando um diálogo, como fizeram Túlio e Anna no episódio analisado.

   b. Escrevam a apresentação dos entrevistados e, em seguida, o roteiro de perguntas.

5. Leiam o roteiro e verifiquem se a linguagem está adequada: com frases bem estruturadas e vocabulário preciso, mas, ao mesmo tempo, descontraída, com alguma informalidade.

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

Gravar o episódio do grupo

1. No dia combinado, procurem um local silencioso para fazer as gravações. Lembrem-se de que, seguindo as sugestões e orientações do professor, vocês devem baixar e abrir um aplicativo para edição de áudio. O *host* a quem cabe o primeiro item do roteiro deve clicar no botão "Gravar" e falar sua parte. O outro *host* fala em seguida e, assim, eles vão se alternando até o final da introdução. Quando terminarem essa parte, cliquem no botão "Parar" e salvem o arquivo no formato .wav.

2. Apresentem os entrevistados, dando-lhes boas-vindas. Na parte da entrevista, convém gravar cada pergunta e a respectiva resposta dos entrevistados em um único arquivo.

3. Conduzam a entrevista de acordo com o roteiro, mas, se perceberem que os entrevistados trouxeram algum ponto interessante, inesperado, improvisem novas perguntas para aprofundar-se nele.

4. Para finalizar, agradeçam aos entrevistados e despeçam-se do público.

Editar e publicar os episódios

Agora, o colega ou os colegas responsáveis pela edição devem abrir os arquivos no formato .wav e salvá-los como um "novo projeto".

1. Em uma entrevista, é comum que as respostas fiquem bem longas. A primeira coisa a fazer, portanto, é abrir cada arquivo da entrevista e recortar as partes mais importantes. Para isso, vocês devem posicionar o cursor do *mouse* sobre a faixa, como se estivessem selecionando um texto, selecionar a parte da fala que desejam recortar e copiá-la para um novo arquivo. Durante essa edição, tenham em mente a duração média do episódio combinada previamente com a turma.

2. Quando os arquivos da entrevista estiverem com a duração adequada, abram todos os arquivos (incluindo os da introdução) e usem a ferramenta "redução de ruído" (ou outra semelhante) para eliminar hesitações e ruídos indesejáveis. Se isso não for suficiente, selecionem manualmente os trechos com ruídos e usem a ferramenta "silenciar".

3. Façam uma compressão para ajustar os volumes e, assim, deixar as vozes mais naturais e equilibradas.

4. Pensem em músicas e efeitos sonoros que seria interessante inserir no episódio. Usem a ferramenta de importar áudios para inseri-los.

5. Antes de finalizar o trabalho, ouçam os áudios na sequência correta e verifiquem se as falas estão audíveis, se os cortes estão bem feitos, se as músicas e os efeitos sonoros estão bem sincronizados.

6. Por fim, usem a ferramenta "mixar" para juntar todos os arquivos em um só e finalizar o trabalho. Agora, vocês podem salvar o episódio em formato .mp3 para facilitar o compartilhamento.

7. 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.

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

PRÁTICAS EM AÇÃO Uma jornada científica na escola

BNCC

Habilidades abordadas: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP34

ODS 4

CIÊNCIA E TECNOLOGIA CIDADANIA E CIVISMO

Nesta seção, você e seus colegas vão organizar uma jornada científica – um evento do campo científico que se caracteriza pelo contato próximo entre o público e os pesquisadores. Na jornada, os pesquisadores expõem suas pesquisas em pôsteres. Os visitantes, então, caminham pelo espaço do evento, leem os pôsteres e, quando se interessam por alguma pesquisa, pedem um detalhamento aos expositores.

Por proporcionar uma interação tão intensa entre os participantes, a jornada científica é uma ótima oportunidade para que jovens pesquisadores apresentem seus trabalhos, façam contato entre si (o chamado *networking* ou construção de rede de contatos) e, acima de tudo, aproximem do mundo da ciência a comunidade em que estão inseridos.

SECOM/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Foto da XXXIII Jornada de Iniciação Científica, Inovação e Pós-Graduação, de 2023, da Universidade Federal do Espírito Santo, evento em que os jovens pesquisadores apresentam seus projetos para o público interessado.

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

PROJETO: Jornada científica

Participe com a turma do planejamento do evento (Etapa I). Depois, com seu grupo de trabalho, recupere os registros da pesquisa que conduziram na seção **Aprendendo com autonomia** e elaborem o pôster (Etapa II). Por fim, participem da jornada (Etapa III) e avaliem o projeto como um todo (Etapa IV).

ETAPA I Organização do evento

1. Definam coletivamente:

a. O local, a data e o nome do evento.

b. Quais serão os participantes – além da comunidade escolar, pode ser interessante convidar representantes de instituições de ensino que possam dar palestras sobre iniciação científica ou sobre ciência em geral. Outra possibilidade é convidar jornalistas de veículos locais para cobrir o evento.

c. De que forma serão divulgados ao público os artigos de divulgação científica que a turma preparou no capítulo anterior. Avaliem a possibilidade de reunir os artigos em

um livreto, imprimir cópias dele e distribuí-las aos participantes. Para custear as despesas, vocês podem buscar patrocínio ou arrecadar doações. Outra opção é criar um *site* para hospedar os artigos e divulgá-lo ao público.

d. Como será divulgado o *podcast* de divulgação científica produzido na seção anterior. A jornada é um bom momento para fazer os episódios chegarem a um público mais amplo.

e. Como vocês vão mensurar a satisfação do público com o evento. Uma ideia interessante é preparar um questionário de avaliação, imprimir várias cópias e deixá-las perto da saída do evento, com caneta para os visitantes preencherem e uma urna para depositarem os papéis. Ou, então, basta criar um *QR code* que direcione o participante a um questionário eletrônico.

2. Quando essas decisões gerais tiverem sido tomadas, elejam um comitê para cuidar da organização e divulgação do evento.

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

ETAPA II Elaboração do pôster

1. Com base no modelo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), apresentado a seguir, escrevam o pôster do grupo, dividindo as informações em:

a. Introdução: apresentação da pesquisa-ação, com descrição do problema focalizado e da justificativa de sua relevância;

b. Objetivos: retomem o que escreveram sobre isso na seção **Aprendendo com autonomia**;

c. Método: indiquem o tipo de pesquisa (pesquisa-ação), os instrumentos de coleta de dados (questionário, observação, entrevista etc.) e como foram empregados (número de participantes, período etc.);

d. Resultados: exponham o que observaram ao analisar os dados coletados;

e. Conclusões: aqui entram a avaliação e a reflexão do grupo sobre a pesquisa;

f. Referências: artigos, livros e outros textos que consultaram.

Modelo de pôster acadêmico.

REPRODUÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO

Modelo de pôster científico

Observem este modelo de pôster científico oferecido pela UFRB. Vocês podem baixá-lo, bem como acessar outras informações sobre a elaboração de um pôster científico, em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/conteudo/330-como-elaborar-um-poster-para-evento-cientifico. Acesso em: 2 jun. 2024.

2. De acordo com o perfil da pesquisa desenvolvida pelo grupo, conversem com o professor sobre se é mais adequado usar uma linguagem impessoal, empregando as estratégias que aprenderam na seção **Gramática e expressividade**, ou uma linguagem mais pessoal e subjetiva.
3. Com a primeira versão do pôster pronta, mostrem-na a outro grupo e peçam que a avaliem com base nestas questões:
   a. O pôster tem todas as informações indicadas no modelo?
   b. Há equilíbrio entre títulos, texto, gráfico e imagem, sem poluição visual?
   c. O tamanho das letras está adequado para a situação em que será lido o pôster (de pé, por pessoas de passagem)?
   d. É possível compreender como foi feita a pesquisa-ação e que resultados o grupo obteve?
4. Façam os ajustes necessários conforme a avaliação dos colegas.
5. O pôster pode ser impresso em um papel grande, em uma gráfica. Se isso não for possível, ele pode ser confeccionado à mão. Nesse caso, evidentemente, é preciso caprichar na caligrafia e colar as imagens com cuidado nos espaços indicados.

ETAPA III Participação no evento

No dia marcado, fiquem ao lado do pôster e expliquem-no aos interessados. Cuidem da postura, da linguagem corporal e do tom de voz. Sejam cordiais e busquem interagir com o público. Estejam preparados para responder às perguntas dos interessados e para discorrer sobre os métodos que empregaram e as descobertas que fizeram. **#comunicação**

ETAPA IV Avaliação do projeto

Conversem com o professor e o restante da turma:

1. Como foi a experiência de participar de uma jornada científica?
2. O comparecimento do público atendeu às expectativas? Em caso negativo, o que poderia ser melhorado na divulgação ou no desenho do evento, de modo que despertasse mais interesse?

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 as características de um artigo de divulgação científica e, mais tarde, participou ativamente da produção do artigo de seu grupo?
2. Você se sente capaz de argumentar sobre o papel da ciência na sociedade e a importância de políticas que promovam a inclusão e a diversidade nas carreiras Stem?
3. Ao realizar a pesquisa-ação, você manteve postura crítica, criativa e propositiva? Cooperou com seus colegas de grupo e cumpriu suas responsabilidades?
4. Você compreendeu como usar instrumentos de coleta de dados e, depois, como analisar os resultados da pesquisa?
5. Sente-se capaz de reconhecer discursos negacionistas e argumentar contra eles?
6. Participou ativamente da produção do *podcast* e do pôster científico de seu grupo? Durante a jornada científica, apresentou sua pesquisa com desenvoltura?
7. Compreendeu o emprego das estratégias de impessoalização?
8. Reconheceu diferenças entre o tratamento dado pela gramática normativa e pelas gramáticas de uso contemporâneas à concordância de construções na voz passiva sintética?

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

(Enem 2022)

Esaú e Jacó

A senhora manifestava-se por atos, por gestos, e sobretudo por um certo silêncio, que amargava, que esfolava. Porém desmoralizar escancaradamente o marido, não era com ela. [...]

As negras receberam ordem para meter no serviço a gente do tal compadre Silveira: as cunhadas, ao fuso; os cunhados, ao campo, tratar do gado com os vaqueiros; a mulher e as irmãs, que se ocupassem da ninhada. Margarida não tivera filhos, e como os desejasse com a força de suas vontades, tratava sempre bem aos pequenitos e às mães que os estavam criando. Não era isso uma sentimentalidade cristã, uma ternura, era o egoísta e cru instinto da maternidade, obrando por mera simpatia carnal. Quanto ao pai do lote (referia-se ao Antônio), esse que fosse ajudar ao vaqueiro das bestas.

Ordens dadas, o Quinquim referendava. Cada um moralizava o outro, para moralizar-se.

PAIVA, M. O. **Dona Guidinha do Poço**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s. d.

No trecho do romance naturalista, a forma como o narrador julga comportamentos e emoções das personagens femininas revela influência do pensamento

a. capitalista, marcado pela distribuição funcional do trabalho.

b. liberal, buscando a igualdade entre pessoas escravizadas e livres.

c. científico, considerando o ser humano como um fenômeno biológico.

d. religioso, fundamentado na fé e na aceitação dos dogmas do cristianismo.

e. afetivo, manifesto na determinação de acolher familiares e no respeito mútuo.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

Análise da questão

Para responder a essa questão, o candidato deve mobilizar conhecimentos relativos ao Naturalismo, movimento literário cujas principais características você analisou no boxe **Diálogos Cientificismo e determinismo: o romance naturalista**, dentro da seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 8 (p. 262). Como vimos, os romances naturalistas são marcados pelo **cientificismo**, uma concepção filosófica que defende a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensão da realidade. Nesta questão do Enem, apresenta-se um trecho do romance **Dona Guidinha do Poço**, do escritor cearense Manoel de Oliveira Paiva (1861-1892). Escrito em 1892 (embora publicado apenas postumamente, em 1952), o romance é impregnado de várias ideias naturalistas, como se nota nesse fragmento.

Resposta correta: alternativa **C**

No trecho apresentado, ao justificar o carinho com que a personagem Margarida tratava as crianças, o narrador emprega um pensamento científico, colocando em evidência a dimensão biológica da mulher. Segundo a perspectiva dele, a ternura de Margarida para com os pequenos "era o egoísta e cru instinto da maternidade, obrando por mera simpatia carnal".

A alternativa **A** deve ser descartada porque, embora o texto mencione a distribuição do trabalho entre os familiares do compadre Silveira, isso não é feito de uma perspectiva capitalista.

A alternativa **B** tampouco se aplica, pois não há qualquer defesa da igualdade entre pessoas escravizadas e livres.

A alternativa **C** também deve ser descartada porque o fragmento não reflete um pensamento religioso; pelo contrário, o narrador afirma que a atitude de Margarida não nascia de "uma sentimentalidade cristã".

Por fim, a alternativa **E** não se aplica porque os gestos de Margarida, segundo o narrador, não eram direcionados por afeto, mas por um instinto biológico.

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 – 2ª aplicação) Retome o boxe **Diálogos Cientificismo e determinismo: o romance naturalista** na seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 8.

> Conseguindo, porém, escapar à vigilância dos interessados, e depois de curtir uma noite, a mais escura de sua vida, numa espécie de jaula com grades de ferro, Amaro, que só temia regressar à "fazenda", voltar ao seio da escravidão, estremeceu diante de um rio muito largo e muito calmo, onde havia barcos vogando em todos os sentidos, à vela, outros deitando fumaça, e lá cima, beirando a água, um morro alto, em ponta, varando as nuvens, como ele nunca tinha visto...
>
> [...] todo o conjunto da paisagem comunicava-lhe uma sensação tão forte de liberdade e vida, que até lhe vinha vontade de chorar, mas chorar francamente, abertamente, na presença dos outros, como se estivesse enlouquecendo... Aquele magnífico cenário gravara-se-lhe na retina para toda a existência; nunca mais o havia de esquecer, oh! Nunca mais! Ele, o escravo, "o negro fugido", sentia-se verdadeiramente homem, igual aos outros homens, feliz de o ser, grande como a natureza, em toda a pujança viril da sua mocidade, e tinha pena, muita pena dos que ficavam na "fazenda" trabalhando, sem ganhar dinheiro, desde a madrugadinha té... sabe Deus!

CAMINHA, A. **Bom Crioulo**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

A situação descrita no fragmento aproxima-o dos padrões estéticos do Naturalismo em função da

Alternativa correta: B

a. fragilidade emocional atribuída ao indivíduo oprimido.

b. influência da paisagem sobre a capacidade de resiliência.

c. impossibilidade de superação dos traumas da escravidão.

d. correlação de causalidade entre força física e origem étnica.

e. condição moral do indivíduo vinculada aos papéis de gênero.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

2. (Enem 2022 – 2ª aplicação) Retome a seção **Leitura e reflexão I** do Capítulo 7.

O lobo que não é mau

A primeira coisa a saber é que o guará não é, na verdade, um lobo. Embora seja o maior canídeo silvestre da América do Sul, sua espécie (*Chrysocyon brachyurus*) é de difícil classificação. Alguns cientistas dizem que é parente das raposas, outros, que é parente do cachorro-vinagre sul-americano. Mas, de lobo mesmo, ele não tem nada. Além disso, é um animal onívoro. Porém, em algumas regiões, a sua dieta chega a quase 70% de frutas, especialmente da lobeira, uma árvore típica das savanas brasileiras, que contribui para a saúde do animal, prevenindo um tipo de verminose que ataca os rins do guará.

O lobo-guará não é um animal perigoso ao homem. Não existe nenhum registro, em toda a história, de um guará que tenha atacado uma pessoa, mas, ainda assim, são vistos como "maléficos". Por quê? Porque, em ambientes degradados, o lobo, para sobreviver, acaba atacando galinheiros ou comendo aves que são criadas soltas. Com a desculpa de "proteger sua criação", pessoas com baixo nível de consciência ecológica acabam matando os animais.

Se não bastassem a matança e a destruição de ambientes naturais, o lobo-guará ainda apresenta grande índice de morte por atropelamento em estradas.

O fato é que o lobo-guará precisa de nós mais do que nunca na história.

FERRAREZI JR., C. **Revista QShow**, n. 20, nov. 2015 (adaptado).

Esse texto de divulgação científica utiliza como principal estratégia argumentativa a Alternativa correta: C

a. sedução, mostrando o lado delicado e afetuoso do animal por meio da negação de seu nome popular.

b. comoção, relatando a perseguição que o animal sofre constantemente pelos fazendeiros com baixo grau de instrução.

c. intertextualidade, buscando contraponto numa famosa história infantil, confrontada com dados concretos e fatos históricos.

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

d. chantagem, modificando a verdadeira índole do lobo-guará para proteger as criações de animais domésticos em áreas degradadas.

e. intimidação, explorando os efeitos de sentido desencadeados pelo uso de palavras como "matança", "perigoso", "degradados" e "atacando".

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

3. (Enem 2021 – 2ª aplicação) Retome a seção **Aprendendo com autonomia** do Capítulo 8.

O interesse pela comunicação científica e pela produção da literatura científica foi intenso nas décadas de 1960 e 1970 e produziu estudos hoje considerados clássicos, mas diminuiu gradualmente de meados de 1970 em diante. Agora, no entanto, há um fato novo, que traz de volta o tópico à discussão e consideração. O estágio atual da tecnologia da comunicação permite, com o auxílio do computador pessoal, contatos muito abrangentes, rápidos e eficientes, entre pessoas localizadas em qualquer lugar, desde que tenham acesso a redes de comunicação. O desenvolvimento nessa área tem sido muito grande e continua em passo muito acelerado. A internet está se tornando presente e acessível em toda parte, especialmente aos professores e pesquisadores nas universidades, permitindo, além da conversa reservada entre duas ou mais pessoas, acesso a uma gama imensa de informações e serviços. O impacto potencial das novas formas de comunicação para o periódico científico e para as bibliotecas universitárias e de pesquisa é enorme. Não é só a comunicação informal que é afetada. A edição de trabalhos, acabados ou não, e a sua distribuição mediante as várias possibilidades que o meio eletrônico oferece, são tão fáceis que podem tomar cada usuário um editor e distribuidor. As iniciativas nessa área, documentadas na literatura, incluem a presença de editoras comerciais, universidades e indivíduos. Quer dizer: o fluxo da informação científica está sendo alterado.

MUELLER, S. P. M. Disponível em: http://revista.ibict.br. Acesso em: 18 abr. 2015 (adaptado).

De acordo com o texto, o uso das tecnologias de informação e comunicação no ambiente acadêmico está

Alternativa correta: A

a. promovendo mudanças significativas no desenvolvimento da sociedade, com novas estratégias de construção do conhecimento.

b. proporcionando a troca de informações entre os centros de pesquisa, com redução de custos para as bibliotecas e universidades.

c. acelerando as formas de publicação dos trabalhos científicos, com impactos negativos para as editoras e bibliotecas universitárias.

d. incentivando o desenvolvimento de pesquisas com a utilização de computadores, com resultados consagrados na literatura científica.

e. gerando a publicação de trabalhos inacabados, com a divulgação de pesquisas sem comprovaçao e avaliação de professores e pesquisadores.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

4. (Unifesp 2018) Retome o boxe **Diálogos Cientificismo e determinismo: o romance naturalista** na seção **Leitura e reflexão II** do Capítulo 8.

Nesta obra, eu quis estudar temperamentos e não caracteres. Escolhi personagens soberanamente dominadas pelos nervos e pelo sangue, desprovidas de livre-arbítrio, arrastadas a cada ato de suas vidas pelas fatalidades da própria carne. Começa-se a compreender que o meu objetivo foi acima de tudo um objetivo científico.

(Émile Zola *apud* Alfredo Bosi. **História concisa da literatura brasileira**, 1994. Adaptado.).

Depreendem-se dessas considerações do escritor francês Émile Zola, a respeito de uma de suas obras, preceitos que orientam a corrente literária Alternativa correta: C

a. romântica.

b. árcade.

c. naturalista.

d. simbolista.

e. barroca.

Disponível em: https://ingresso.unifesp.br/vestibulares-anteriores/category/106-provas-e-gabaritos. Acesso em: 12 out. 2024. (O texto citado na questão está referenciado tal como na prova.)

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

A literatura, espaço do imaginário e do questionamento, há tempos dialoga com a ciência, reinterpretando-a à sua maneira. Os romances e contos que abordam essa temática formam um gênero conhecido como **literatura de ficção científica**. Nesta seção, você vai poder explorá-lo lendo trechos de um conto de Isa Prospero.

Isa Prospero

Isa Prospero (1990-) nasceu em Piracicaba, no interior de São Paulo. É escritora, tradutora e revisora. Graduou-se em Comunicação Social com especialização em Editoração e, desde 2010, atua no mercado editorial.

ARQUIVO PESSOAL

Isa Prospero em 2019.

Contextualização

Surgida no final do século XVIII, em um contexto pós-Revolução Industrial, a literatura de ficção científica – ou literatura especulativa, como hoje também é conhecida – se estabeleceu nos séculos XIX e XX com os avanços cada vez maiores da indústria, das máquinas, da técnica e da automação. É um gênero literário caracterizado por explorar cenários, tecnologias e conceitos científicos de maneira especulativa, ou seja, tratando-os junto da imaginação sobre futuros possíveis.

distopias: representações ou descrições de uma sociedade futura caracterizada por condições de vida insuportáveis; geralmente, são usadas para criticar questões e dilemas da sociedade atual.

Textos desse gênero frequentemente abordam temas como viagens espaciais, **distopias**, inteligência artificial, universos paralelos, mutações genéticas, entre outros. A ficção científica utiliza elementos desse universo como base para criar histórias que despertam a reflexão sobre os limites do conhecimento atual e o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, na cultura e nas condições de existência dos seres humanos.

Nas primeiras décadas do século XX, principalmente nos Estados Unidos, o conto tornou-se o gênero preferido pelos autores de ficção científica, popularizando-se em revistas e coletâneas dedicadas ao tema. Mais condensado e dinâmico que o romance, o conto permite o desenvolvimento completo de uma especulação sobre certo cenário futurístico moldado pela ciência.

Esse é o caso do conto do qual você lerá alguns trechos, que aborda os dilemas da clonagem humana. Publicado em fevereiro de 2018 em uma revista, "Noventa e nove", de Isa Prospero, aborda a relação entre uma criança clonada, sua avó e sua mãe.

Chaves de leitura

1. Durante a leitura do conto de Isa Prospero, perceba a maneira como a autora insere na narrativa aspectos que suscitam a reflexão sobre questões éticas ligadas à manipulação genética e à clonagem de seres humanos.
2. Note como nós, leitores, ficamos sabendo quem são os personagens e as questões que os envolvem durante o desenrolar das ações e dos diálogos, sem que o narrador precise nos explicar muitos detalhes do que está se passando.

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

Noventa e nove

— Vovó, vovó!

Os gritos infantis se erguem com o abrir da porta. O rosto de Adriana se alarga num sorriso quando entra na sala e vê o garoto correndo até ela. Pega-o nos braços e o encaixa ao lado do corpo.

— Meu amor, senti a sua falta!

— Eu também, vovó!

Bracinhos gorduchos envolvem o pescoço dela. Perfeito, ela pensa, inundada de alívio. Ele é perfeito. Passa a mão pelo cabelo castanho e olha naqueles olhos curiosos e inteligentes.

— E o que você aprendeu hoje?

A tutora aparece nesse momento, uma mulher jovem, simpática, competente — e, o mais importante, acostumada com crianças como Edu. Alguém que possa certificar-se de que está tudo correndo como esperado. Adriana olha para o neto, que está dizendo:

— ... e como se proteger da poluição. E a gente viu um holofilme sobre os animais antigos!

— Que bacana, querido. — Ela se vira para a mulher. — O dia foi tranquilo?

A outra assente com um sorriso gentil.

— Está tudo bem, sra. Adriana.

***

— Seu aniversário está chegando — ela diz ao neto. Eles estão sentados à mesa do café da manhã. Edu come com gosto, escolhendo seus preferidos: geleia, ovos, pãezinhos de verdade. O trigo orgânico está uma fortuna, mas ela não vai economizar nas coisas de que ele gosta.

— O que você vai querer de presente?

Ele engole depressa e responde:

— Quero visitar a mamãe!

O sorriso dela não vacila. Adriana finge pensar sobre o caso, passa geleia numa torrada, faz um hum deliberativo.

— Talvez a mamãe não possa — ela diz. — Ela está muito ocupada.

A expressão do neto murcha como um balão sem ar. Ela sente um aperto no coração. Impotência diante da decepção dele. A raiva no peito é familiar.

— Mas eu vou falar com ela — promete. — Quem sabe ela não pode dar uma passadinha?

Edu sorri.

***

— Sofia.

— Mãe.

— Você está com uma cara péssima.

— E você não.

As conversas com a filha agora são assim: um bate e volta sem força, as alfinetadas já exauridas, nas entrelinhas. Adriana tinha parado de insistir; estava exausta daquelas conversas, e os ataques da filha a enchiam de preocupação. Uma vez Edu entrou na sala de comunicações e Sofia o viu pela tela; depois disso, se recusou a atender às ligações por meses. Então Adriana cedeu, forçando-se a ser paciente. Achou que Edu fosse se acostumar à ausência da mãe. Mas fazia mais de um ano e o garoto não entendia.

— Como estão as coisas aí? — pergunta ela.

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

Sofia dá de ombros. Era uma menina tão bonita, uma jovem mulher cheia de vida, apesar de uma ou outra cirurgia necessária. Agora tinha olheiras permanentes, um olhar atormentado.

— Você está trabalhando?

— De vez em quando.

— Se precisar de ajuda, me avise.

Um suspiro.

— Não falta dinheiro, mãe.

— Claro que não.

Uma engenheira de sucesso, a filha patenteou um processo de produção de grãos sintéticos que a deixou rica e influenciou a decisão de ter um filho sozinha. Era bom saber que ela ainda recebia os lucros da invenção, mas Adriana não entendia como alguém podia ter todo aquele patrimônio e não o usar em benefício próprio.

— Sofia, ouça — diz ela. — Ele quer te ver.

Sofia estremece e vira o rosto. Responde num sussurro abafado:

— Mãe, pare com isso.

— Não posso! Ele não para de perguntar: "Por que a mamãe não vem me ver? Quando eu posso visitar a mamãe?" Ele tem fotos suas. Fica me contando as coisas que vocês fizeram juntos, suas brincadeiras, a vez que você o levou ao…

— Mãe — a voz fica mais forte, marcada por um tom de advertência.

— Quando você vai parar de ser teimosa?

Sofia volta a encarar a tela.

— Eu não quero ter essa conversa de novo. Eu te disse, desde o início, qual era a minha posição. A senhora passou por cima dos meus desejos quando fez o que fez. E eu avisei, eu disse que não queria ter nada a ver com isso!

— Uma garota inteligente como você, com uns preconceitos desses! Você, que sempre me acusou de ser retrógrada! — A raiva aflora. — A tecnologia existe a serviço da humanidade, para facilitar as nossas vidas e nos ajudar a evoluir como espécie…

— É isso que disseram à senhora naquele lugar?

— Você mesma trocou os pulmões quando era criança.

— Ah, mãe, isso é completamente diferente!

— Não é, não! Os médicos dizem…

— Os médicos — bufa a filha, e dá uma risada sem humor. — Não são médicos, são…

— Sofia, ele se lembra de tudo, ele sente a sua falta, ele…

— Cala a boca! — Ela fecha os olhos. — Você não faz ideia do esforço que me custa sequer olhar para a senhora.

— Pois eu estou cansada de você me olhar como se eu fosse uma vilã, quando tudo que eu quis foi facilitar as coisas pra você! Eu fiz a parte mais difícil, eu providenciei tudo! E não aguento mais ouvir minha filha falar comigo como se eu fosse uma criminosa, quando eu só queria ver meu neto!

Sofia abre os olhos e a encara. Eles faíscam do outro lado da tela, furiosos e terrivelmente frios.

— Se quer ver seu neto — diz a filha —, a senhora sabe onde ele está enterrado.

[...]

PROSPERO, Isa. Noventa e nove. **Superinteressante**, n. 386, ano 2018, p. 75-77, mar. 2018.

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

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Os poemas de Carlos Drummond de Andrade que você leu no Capítulo 5 – "Poema de sete faces" e "Quadrilha" – fazem parte de **Alguma poesia**, o livro de estreia do escritor, publicado pela primeira vez em 1930. São 49 poemas que tratam de relações amorosas e familiares, deixando espaço também para crítica social e reflexões existenciais. Em muitos deles, é possível perceber o uso da linguagem coloquial e a ruptura com os padrões poéticos tradicionais, marcas características do Modernismo brasileiro.

CHIBANTE, António. **A despedida de Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro, RJ: VMP Edições, 2021.

Voltado ao público jovem, o romance **A despedida de Fernando Pessoa** é uma homenagem ao poeta modernista português Fernando Pessoa, do qual você leu algumas produções nos Capítulos 5 e 6. O autor, António Chibante, que nasceu em Portugal e vive no Brasil, narra os últimos dias do poeta antes de sua morte, em 1935, quando tinha apenas 47 anos. O romance, porém, vai além desse momento, mostrando uma excursão de Pessoa com seus heterônimos pelo céu. Na narrativa, o poeta se despede de sua amada Ophélia e se reúne com seus heterônimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Bernardo Soares. É, portanto, uma forma interessante e criativa de você aprender mais sobre a heteronímia na obra do poeta português.

COUTO, Mia. **Na berma de nenhuma estrada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

No Capítulo 2, foram citadas três obras de Mia Couto: **Terra sonâmbula**, **O mapeador de ausências** e a coletânea **Menina sem palavras**, da qual faz parte o conto que você leu, "O dia em que explodiu Mabata-bata". Outro livro do autor moçambicano que vale a pena conhecer é **Na berma de nenhuma estrada**, que reúne 38 contos publicados ao longo dos anos em jornais e revistas. Marcados pela linguagem poética e por um toque de sobrenatural, os textos tratam de relações amorosas e familiares em todas as fases da vida, desde a infância até a velhice.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

No Capítulo 5, você conheceu o poema "Com licença poética", de Adélia Prado, que mantém diálogo intertextual com o "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade. O poema faz parte de **Bagagem**, o livro de estreia de Adélia Prado, publicado em 1976 sob grande estímulo do próprio Drummond. Nessa coletânea de 113 poemas em versos brancos e livres, a figura feminina tem grande destaque, com textos que denunciam o machismo e mostram a mulher em seus diversos papéis na relação familiar – como mães, filhas, esposas.

Audiolivro

Maria Julieta entrevista Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: Luz da Cidade, 2008. Disponível em: https://soundcloud.com/imoreirasalles/sets/maria-julieta-entrevista-carlos-drummond-de-andrade. Acesso em: 31 out. 2024.

Carlos Drummond de Andrade era pouco afeito a entrevistas. Em 1984, porém, sua filha Maria Julieta Drummond (1928-1987) conseguiu contornar essa característica do pai e gravou com ele uma entrevista editada e publicada no caderno cultural do jornal **O Globo**. A íntegra da conversa foi remasterizada e lançada em um audiolivro. Na conversa com a filha, o poeta discorre sobre aspectos de sua vida e obra, além de opinar sobre velhice, religião, política e amor.

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

Filme

RADIOACTIVE. 2019. Direção: Marjane Satrapi. Roteiro: Jack Thorne. Produção: Tim Bevan, Eric Fellner, Paul Webster. Intérpretes: Rosamund Pike, Sam Riley, Aneurin Barnard, Anya Taylor-Joy, Simon Russell Beale, Katherine Parkinson, Yvette Feuer, Mirjam Novak, Sian Brooke. [*S. l.*]: Amazon Studios, 2020 (109 min).

No Capítulo 7, você leu um artigo de divulgação científica que destaca o papel das mulheres na ciência. Você pode ampliar seus conhecimentos sobre o tema assistindo ao filme **Radioactive**, um drama biográfico que narra a vida da cientista franco-polonesa Marie Curie, pioneira no estudo da radioatividade. O filme acompanha a trajetória de Curie desde suas descobertas revolucionárias, como a dos elementos rádio e polônio, até os desafios pessoais e profissionais que enfrentou por ser uma mulher no campo da ciência. O enredo explora suas realizações científicas, incluindo a conquista de dois prêmios Nobel, e os impactos positivos e negativos de suas descobertas na história da humanidade. A direção é da iraniana Marjane Satrapi, também conhecida por seu trabalho como autora do *comic book* **Persépolis**.

Podcasts

CURTI, e daí?. Sem bateria: saúde mental online. Apresentação: Laura Mattos e Januária Cristina Alves. Instituto Vero: 2024. *Podcast*. Disponível em: https://www.vero.org.br/curti-e-dai/sem-bateria-saude-mental-online. Acesso em: 31 out. 2024.

Curti, e daí? é um *podcast* que vai a escolas para saber como o jovem se vê nas mídias sociais. A cada episódio, as jornalistas Januária Alves e Laura Mattos conversam com estudantes, influenciadores e especialistas sobre o impacto das mídias sociais na vida e na identidade dos jovens, apontando caminhos para uma melhor convivência digital. O *podcast* é uma realização do Instituto Vero, que produz pesquisas, campanhas e projetos em prol do uso crítico das tecnologias digitais. Nesse episódio, o tema focalizado é o impacto das redes sociais na saúde mental dos jovens – é um bom subsídio, portanto, para você produzir seu artigo de opinião no Capítulo 3.

CIÊNCIA suja. *Podcast*. Disponível em: https://www.cienciasuja.com.br/. Acesso em: 31 out. 2024.

Realizado por jornalistas especializados em saúde, o *podcast* **Ciência Suja** busca usar maus exemplos de ciência e pseudociência para evidenciar a importância da ciência feita com ética e rigor. Ouvindo o segundo episódio da primeira temporada, "Eugenia: ciência da exclusão", você pode se aprofundar no tema discutido na seção **Conexões** do Capítulo 8. Já o sexto episódio da segunda temporada, "Negacionismo nas eleições", e o quinto episódio da terceira temporada, "Negacionismo climático à brasileira", podem complementar as discussões sobre a relação entre ciência e políticas públicas, desenvolvidas no Capítulo 7, e sobre negacionismo científico, realizadas no Capítulo 8.

Vídeo

UNIVESP. **Literatura – O Cortiço – Aluísio de Azevedo – Laura Camilo dos Santos Cruz**, 28 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4UZCbQmceVg. Acesso em: 31 out. 2024.

A série **Literatura Fundamental**, da Univesp TV, apresenta entrevistas com renomados professores universitários sobre clássicos da literatura brasileira e mundial. No episódio indicado, você poderá ampliar seus conhecimentos sobre a obra **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, da qual você apreciou trechos no Capítulo 8. A entrevistada é a pesquisadora Laura Camilo dos Santos Cruz, do Laboratório do Manuscrito Literário da Universidade de São Paulo.

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 ..... MP054

Unidade 3 ..... MP073

Unidade 4 ..... MP092

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.

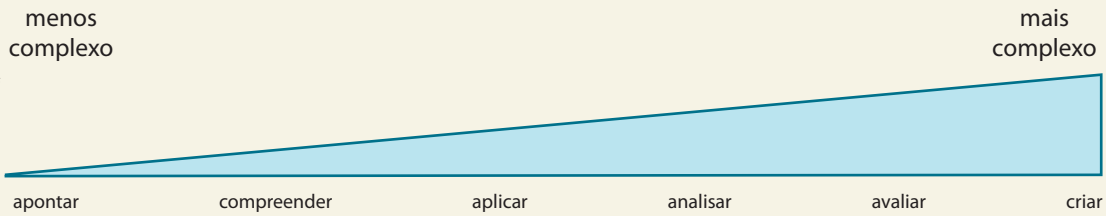
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

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.

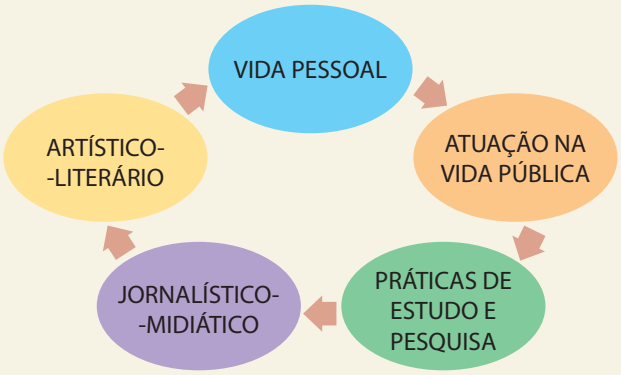
Contextualização das práticas de linguagem por meio dos campos de atuação social e dos Temas Contemporâneos Transversais

- 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

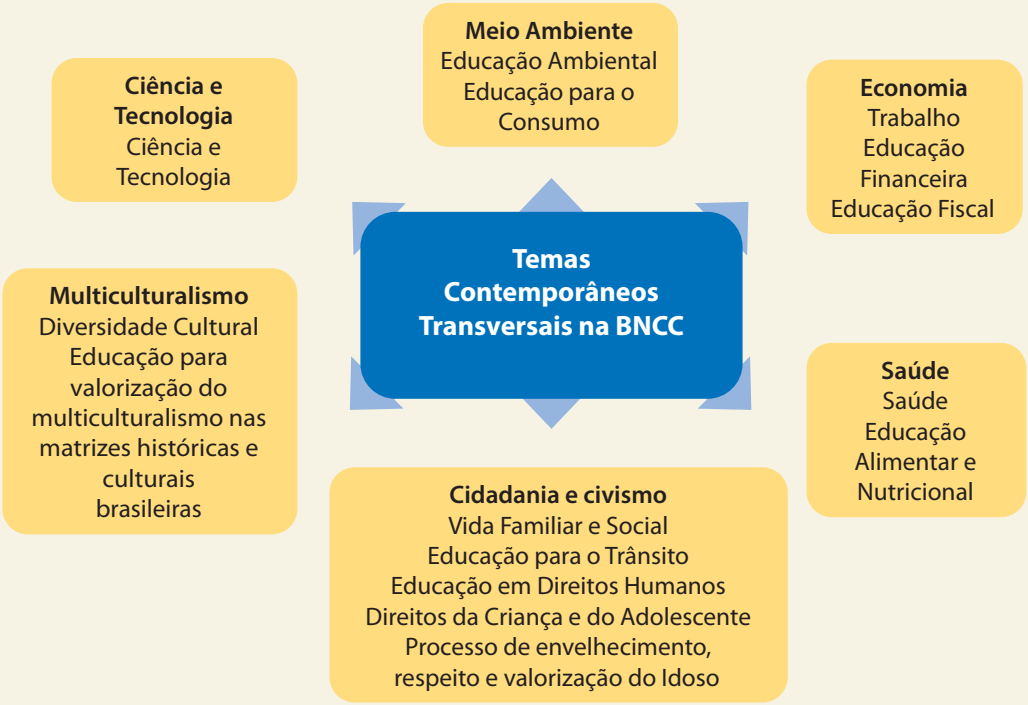


ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

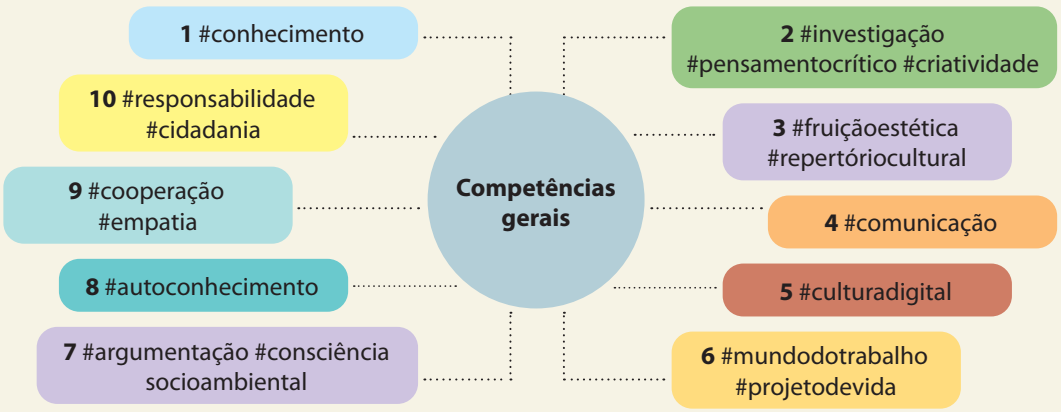
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos 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:

Autoconsciência (autoconhecimento, atitude otimista, voltada ao crescimento)

Autogestão (controle do estresse e definição de metas)

Consciência social (empatia e respeito à diversidade)

Habilidades de relacionamento (cooperação e resolução de conflitos)

Tomada de decisão responsável (respeito às normas sociais e à ética)

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

Decomposição

- Capacidade de decompor um problema em partes menores, a fim de solucioná-lo com mais facilidade.

Abstração

- Capacidade de abstrair informações essenciais para a compreensão e solução de um problema, deixando de lado particularidades sem relevância.

Reconhecimento de padrões

- Identificação de etapas que se repetem dentro de certo problema ou que já foram solucionadas em problemas similares.

Criação de algoritmo

- Desenvolvimento de uma sequência de passos que podem ser aplicados para solucionar toda uma classe de problemas.

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.

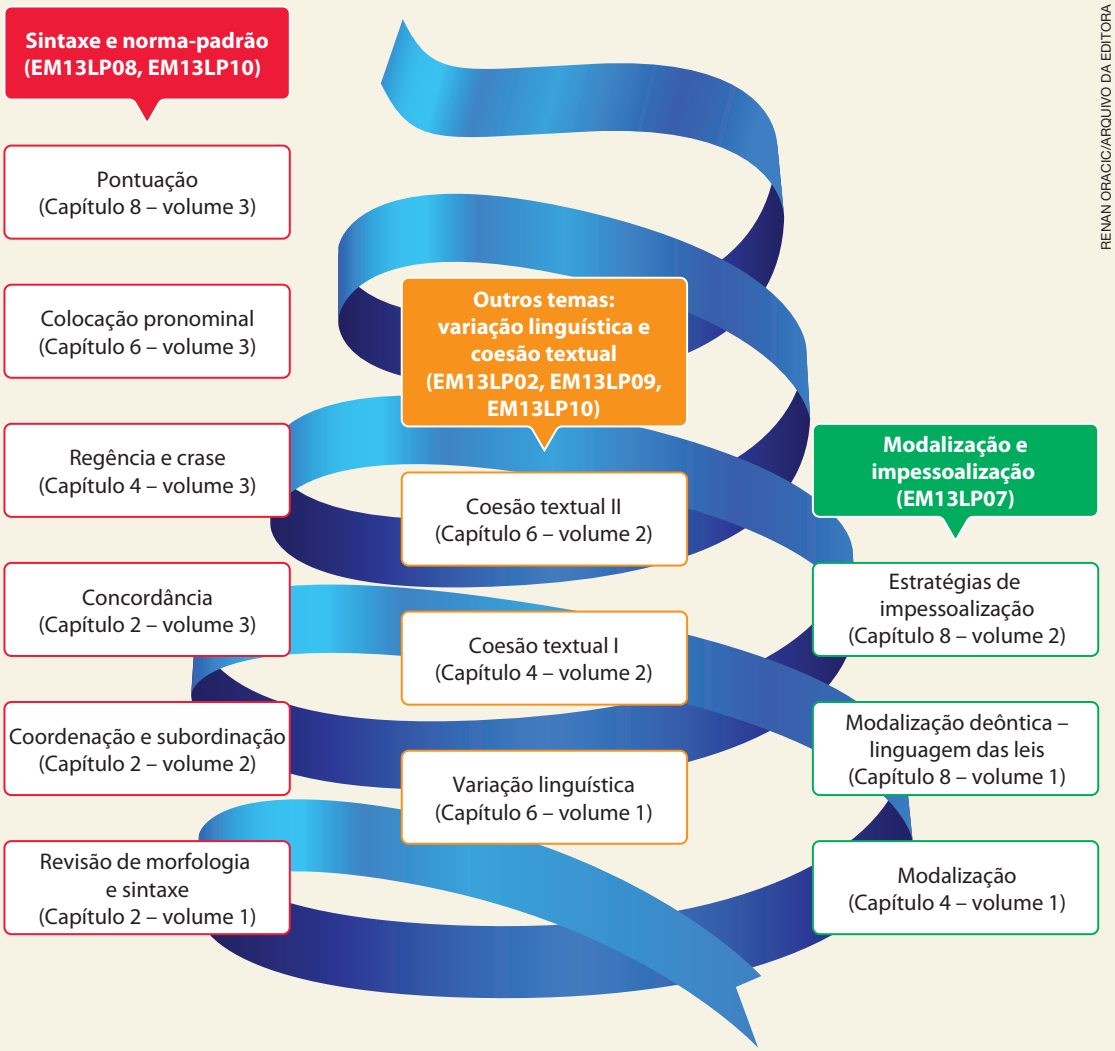
As **atividades metalinguísticas**, por sua vez, caracterizam-se pelo estabelecimento de noções que permitem categorizar os recursos linguísticos empregados nos textos. O objetivo, nesse caso, é apresentar ao estudante uma metalinguagem que possibilitará análises mais sofisticadas. Assim, por exemplo, 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.

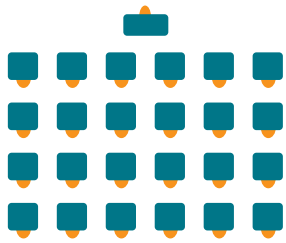
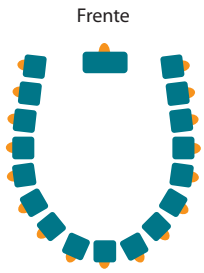
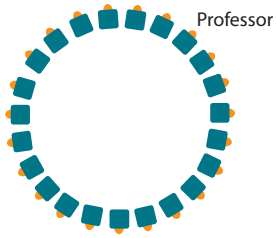
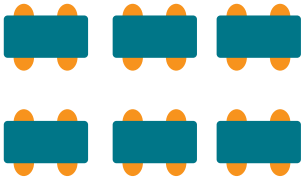
d) **Projetos de leitura** – trata-se de uma forma de organizar a leitura que prevê a elaboração de um produto final, voltado para um público externo à sala de aula. Em geral, articula as outras modalidades citadas. Nesta obra, como exemplo de projeto de leitura pode ser citado o *podcast* literário 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 (DES)COLONIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LEITORAS

Objetivos da unidade

Esta primeira unidade do volume prioriza o campo artístico-literário, articulando as práticas desse campo àquelas dos campos jornalístico-midiático e da vida pessoal.

Os principais objetivos da unidade são:

a) propor a leitura de textos oriundos das literaturas brasileira, africanas e latino-americanas, os quais possibilitam aos estudantes perceber, nas diferentes formas de narrar, marcas de uma experiência histórica comum – os processos de (des)colonização e escravização –, desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 1 e 3 e as competências específicas de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG202) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

b) proporcionar práticas típicas do letramento literário, como a análise comparada de fragmentos dos romances **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis (1839-1908), e **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo (1946-), e da novela **O mandarim**, de Eça de Queiroz (1845-1900), o que favorece a competência geral 3 e as competências específicas de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG202) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

c) incentivar a escrita literária pela produção de um gênero característico das culturas juvenis – a *fanfic* – a fim de desenvolver a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603);

d) explorar práticas culturais características das culturas juvenis e da *Web* 2.0, na qual os consumidores de cultura são também seus críticos e produtores, por meio da análise e da produção de resenhas em *blogs* e *vlogs* literários, bem como de um *e-zine* (fanzine eletrônico), o que favorece as competências gerais 3 e 5 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG105) e 6 (habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602);

e) ampliar o repertório literário dos estudantes pela leitura de textos das literaturas latino-americanas e africanas de língua portuguesa, dentro de uma contextualização que envolve a discussão de aspectos sociopolíticos (na seção **Conexões**) e de outras manifestações artísticas (no boxe **Diálogos**), favorecendo, dessa forma, as competências gerais 1 e 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

f) na seção especial **Educação midiática**, fomentar uma discussão crítica sobre o impacto das "fazendas de cliques" no mercado cultural, nas relações de trabalho e na sociedade em geral, culminando na produção de uma carta-denúncia, o que favorece o desenvolvimento das competências gerais 5 e 10 e das competências específicas de Linguagens 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG304 e EM13LGG305) e 7 (habilidade EM13LGG702).

Competências gerais: 1, 3, 5 e 10.

Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades trabalhadas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP27, EM13LP30, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54.

Justificativas

A abordagem contemporânea ao ensino da literatura no Ensino Médio prevê a adoção de uma perspectiva interdisciplinar, intertextual e intermidiática. Isso justifica a opção, nesta unidade, por contemplar cânones da literatura brasileira e da portuguesa (Machado de Assis e Eça de Queiroz) em diálogo com autores dos séculos XX e XXI que adotam uma abordagem literária decolonial (Conceição Evaristo, Alejo Carpentier, Conceição Lima).

Também procuramos levar os estudantes a compreender as manifestações literárias em um quadro cultural e sociopolítico mais amplo, com a consideração, por exemplo, da arte ceramista quilombola e da pintura afro-caribenha, bem como de uma comparação histórica e política entre o Brasil e outros países de colonização portuguesa. Ao considerar tais aspectos no processo de ensino-aprendizagem da literatura, além da perspectiva interdisciplinar, buscamos desenvolver o raciocínio espaço-temporal dos estudantes, propondo a análise de fenômenos artísticos e linguísticos que contemplam diferentes formas de articulação entre passado, presente e futuro.

Por fim, uma justificativa para a análise e a produção dos *vlogs* literários e dos *e-zines* está no compromisso desta obra em desenvolver os novos letramentos e os multiletramentos, inserindo os jovens em práticas de linguagem contemporâneas características da cultura digital e das culturas juvenis.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 16-17)

Para abrir esta unidade, em que Machado de Assis será uma das principais leituras, propomos a exploração de uma das peças de divulgação da Festa Literária das Periferias (Flup), que, na edição de 2023, teve o escritor como um de seus homenageados. A Flup dialoga com formas de expressão típicas das culturas juvenis, como o *hip-hop*, o passinho e o *slam*, que estiveram presentes, por exemplo, na programação dessa edição de 2023.

Considere a possibilidade de convidar a turma a explorar o *site* da Flup (disponível em: https://www.flup.net.br/) e sua página em uma rede social (disponível em: https://www.instagram.com/fluprj/). Acessos em: 17 out. 2024. Dessa forma, poderão conhecer as edições mais recentes da feira e sua programação, bem como as oficinas e os cursos oferecidos.

Quanto à mediação da leitura do cartaz, sugerimos uma discussão coletiva com base nas questões propostas em **Ponto de partida**. Para que a turma compreenda melhor o contexto histórico em que surge a obra de Machado de Assis, sugerimos que você trace na lousa uma **linha do tempo** referente ao período de vida do escritor (1839-1908), anotando nela os acontecimentos mais relevantes. Essa contextualização será especialmente importante para a discussão da questão 4.

Na linha do tempo, você pode anotar, por exemplo, os seguintes marcos:

- 1850 – Lei Eusébio de Queirós. Promulgada quando Machado tinha 11 anos, ela proibia o tráfico negreiro intercontinental para o Brasil, mas foi largamente desrespeitada.
- 1864-1870 – Guerra do Paraguai.
- 1871 – Lei do Ventre Livre.
- 1885 – Lei dos Sexagenários.
- 1888 – Lei Áurea. Apenas nessa data, quando todos os outros países das Américas já haviam abolido a escravidão, foi abolida a escravidão no Brasil.
- 1889 – Proclamação da República.
- 1896-1897 – Campanha de Canudos.

Considere também a possibilidade de organizar, anteriormente à abordagem do capítulo 1, uma aula interdisciplinar com o professor de História.

Durante a discussão das questões no **Ponto de partida**, ao ler o fragmento do texto de apresentação que consta no *site* da Flup, na questão 4, chame a atenção da turma para a primeira frase: "Esqueçam Machado de Assis". Em diálogo com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre estratégias argumentativas e persuasivas, apoie-os na conclusão de que o texto se inicia com essa frase impactante, com uso do imperativo, a fim de chamar a atenção do leitor. O objetivo é provocá-lo e instigá-lo para que leia o resto do texto, no qual se esclarece que o Machado de Assis a que os redatores se referem, esse que deve ser "esquecido", é o Machado "que escreve difícil e que cai na prova", ou seja, que foi escolarizado de forma excessivamente rígida, tornando a leitura de sua obra mecânica e pouco reflexiva.

Problematize com a turma a possibilidade de ter contato com o escritor de outra forma, de uma maneira que permita entender por que ele é considerado "cria", ou seja, por que sua obra pode dialogar com a realidade das juventudes atuais. Enfatize que, para tanto, é preciso o comprometimento com a leitura não só dos fragmentos apresentados no livro didático, mas de uma ou mais obras na íntegra. Como a produção de Machado de Assis se encontra em domínio público, há amplo acesso a seus romances e contos, seja no formato físico ou digital, seja na forma de *podcasts* e audiolivros.

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.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Conforme seu planejamento semestral ou anual de leituras, sugerimos que, nesta unidade, seja proposta a leitura integral de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, ou de **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo. A leitura de um desses romances pode ser tomada como base para a produção da *fanfic* ao final do capítulo 1. De qualquer modo, para preservar a intenção comunicativa do gênero *fanfic*, que é recriar uma obra da qual se é "fã", deve ser deixada a possibilidade de os estudantes escolherem qualquer obra de sua preferência.

O importante é estabelecer com a turma o compromisso de lerem pelo menos uma obra literária no bimestre (ou outro período letivo para o qual tenha planejado o trabalho com esta unidade) a fim de realizarem as atividades de crítica cultural e recriação literária previstas. Você pode utilizar esse compromisso como um dos critérios para a **avaliação formativa** dos estudantes, realizando, ao longo da unidade, uma observação intencional da adesão deles às propostas (saiba mais sobre esses termos no tópico **Sugestões de avaliação**, da página MP031 deste Suplemento).

Ponto de partida (p. 17)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP14.

Sugestões de respostas (p. 17)

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

3. a. (EM13LP01, EM13LP06) Segundo o **Dicionário Informal**, **cria** "é uma gíria bastante comum de ser escutada, principalmente entre os jovens, para definir um lugar de onde uma pessoa é. A palavra se popularizou através de músicas dos gêneros *rap* e *funk*, além das redes sociais. [...] Um dos termos mais comuns e que ajudou a gíria a se popularizar foi '**cria** de favela'. Ela é utilizada pelas pessoas que nasceram, cresceram e vivem nas periferias, conhecendo a todos do lugar" (disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/cria/; acesso em: 17 out. 2024). Espera-se que os estudantes concluam que os redatores do cartaz usaram o título

"Machado é cria" para gerar uma identificação entre a população do Morro do Livramento e o escritor. Professor, explique à turma que, quando Machado de Assis nasceu, as terras do Morro do Livramento pertenciam a uma grande família de origem portuguesa, cuja figura central era a matriarca D. Maria José de Mendonça Barroso Pereira. A mãe de Machado de Assis (uma açoriana que imigrara com a família ao Brasil ainda criança) vivia nessa chácara como agregada, prestando serviços de lavadeira. Lá ela conheceu o pai do escritor, que trabalhava como pintor de paredes e dourador. Embora a região fique no centro da cidade do Rio de Janeiro, atualmente não é valorizada devido à deterioração de muitos imóveis e à proximidade com favelas, principalmente a da Providência, considerada a primeira do país. A edição de 2023 da Flup visou justamente homenagear o Morro do Livramento e o vizinho Morro da Providência.

3. b. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes mencionem os acessórios que foram aplicados sobre o retrato do escritor: a corrente de ouro grossa, os óculos espelhados e os fones de ouvido, utilizados por muitos moradores das periferias urbanas na atualidade. Além disso, há elementos que remetem a religiões brasileiras de matriz africana, como o colar de búzios e o ofá (espécie de arco e flecha, arma sagrada usada por Oxóssi).

4. a. Respostas pessoais. Professor, para orientar a discussão dos estudantes, remeta-os à linha do tempo traçada na lousa (ou à aula interdisciplinar promovida com o professor de História). Ajude-os a perceber que Machado presenciou as contradições de um país que aos poucos se modernizava, se urbanizava, que mandava os filhos da elite estudarem na Europa e, assim, recebia um influxo de ideias consideradas "civilizatórias", mas que, ao mesmo tempo, dependia de um sistema de produção pré-moderno, o sistema escravista.

4. b. Após terem contato com essa contextualização no item **a**, espera-se que os estudantes respondam que "desafiar o *game*" significava questionar essa ordem social, na qual um verniz de modernidade convivia com estruturas retrógradas e desiguais. Professor, essa questão será retomada após a leitura e análise de fragmentos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, para que os estudantes revejam suas hipóteses e verifiquem se foram confirmadas ou não.

Capítulo 1 Das memórias de Brás Cubas às memórias de Ponciá Vicêncio (p. 18)

Este capítulo propõe a análise comparada de fragmentos de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, na seção **Leitura e reflexão I**, e de **Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo, na seção **Leitura e reflexão II**. Além disso, o boxe **Diálogos** propõe outra análise intertextual, dessa vez especificamente entre a obra machadiana e a novela **O mandarim**, de Eça de Queiroz.

O capítulo culmina com a produção de uma *fanfic*, que, além de circular em plataformas dedicadas ao gênero, poderá ser incorporada, ao final da unidade, ao *e-zine* que os estudantes produzirão.

Leitura e reflexão I: Brás Cubas – a classe senhorial por ela mesma (p. 18)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Usando os princípios da **sala de aula invertida**, sugerimos que, anteriormente à aula em que começará a trabalhar esta seção, solicite aos estudantes a leitura dos textos introdutórios, que contextualizam a obra **Memórias póstumas de Brás Cubas**, e o boxe sobre Realismo e Naturalismo. Você pode, ainda, projetar e navegar brevemente pelo *site* dedicado ao evento **Ocupação: Machado de Assis** (disponível em: https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/machado-de-assis/; acesso em: 17 out. 2024), sugerido no boxe **#Para curtir** da página 19, destacando a variedade de conteúdos e orientando que os explorem processualmente em momentos extraclasse, ampliando sua inserção no universo literário do escritor.

Alguns conteúdos cuja apreciação você pode recomendar especificamente à turma são:

- a galeria de fotos da exposição, disponível na página inicial, na qual é possível ver alguns dos objetos expostos e atrações interativas do evento, como um jogo de palavras cruzadas que o visitante poderia completar com títulos de obras do autor;
- o *quiz* (questionário de variedades) sobre o autor, inserido na seção "Joaquim Maria";
- o vídeo **O mestre e as leitoras**, também inserido na seção "Joaquim Maria", em que duas jovens participantes do projeto Pretinhas Leitoras contam como foram apresentadas à figura de Machado de Assis;
- o vídeo **O trunfo da linguagem**, em que Conceição Evaristo, autora do próximo livro a ser trabalhado neste capítulo, **Ponciá Vicêncio** (2003), e Jeferson Tenório, autor de **O avesso da pele** (2020), analisam a riqueza da linguagem construída por Machado de Assis. Esse vídeo está na seção "De impasses, relativismo e ironia";
- a *playlist* de canções inspiradas na obra de Machado, disponível na seção "Machado relido".

Instrua os estudantes para que, tanto ao ler os textos do Livro do Estudante quanto ao apreciar o *site* da **Ocupação: Machado de Assis**, anotem os pontos mais importantes em um resumo ou esquema. Dessa forma, durante a aula, você poderá retomar os principais pontos, em diálogo com as anotações deles, e esclarecer eventuais dúvidas.

Solicite, ainda, que façam uma primeira leitura dos fragmentos de **Memórias póstumas de Brás Cubas** em momentos extraclasse, anotando suas percepções. Dessa forma, a discussão das questões em dupla, a ser realizada em sala de aula, será mais dinâmica e produtiva. Por fim, promova um momento de socialização dos sentidos construídos com a turma inteira, tomando como base as questões após cada fragmento.

Machado de Assis romântico e Machado de Assis realista?

A respeito da divisão da produção machadiana em uma fase romântica e outra realista, enfatize aos estudantes que, por sua natureza original e disruptiva, a obra de Machado de Assis não se alinha plenamente às convenções de nenhuma escola. Confira, por exemplo, o que diz o professor Hélio Guimarães em uma entrevista de 2022 sobre o primeiro romance de Machado, **Ressurreição** (1872):

> Na divisão que se costuma fazer da obra do autor em duas fases, uma romântica e outra realista, **Ressurreição** pertenceria à primeira fase. Entretanto, essas divisões e classificações nunca funcionam bem quando estamos diante de um grande escritor. Trata-se de um romance que gira em torno do amor e de sua sacramentação pelo casamento, mas a expectativa de que amor e casamento estejam conjugados, que faz parte de um certo tipo de romance romântico, é frontalmente frustrada em **Ressurreição**, romance em que, diga-se de passagem, não há nenhuma ressurreição. Ou seja, é um romance que lida com situações e personagens românticas, fazendo isso, porém, expondo o que há de artificial e infundado nelas.

ITAÚ CULTURAL. **Há 150 anos, Machado de Assis estreou como romancista**. 17 abr. 2022. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ha-150-anos-machado-assis-estreou-como-romancista. Acesso em: 17 out. 2024.

Texto 1 – Fragmento do capítulo 1 de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (p. 20)

Sugestões de respostas (p. 20)

1. Ele seria um autor defunto se tivesse escrito livros em vida; mas, como só iniciou sua carreira literária no além-túmulo, é um defunto autor.

2. Ele é um homem rico (tinha uma "bela chácara" e "possuía cerca de trezentos contos"), mas solitário, ou menos amado do que acha que deveria ser, pois considera que poucas pessoas foram ao seu enterro ("Onze amigos!"), apesar de dar algumas desculpas para o fato ("Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia"). Também parece ser, além de galhofeiro, um tanto pedante, pois se compara a Moisés e dá a entender que sua obra seria até superior ao Pentateuco.

Texto 2 – Fragmento do capítulo 3 de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (p. 21)

Sugestões de respostas (p. 21)

1. a. (EM13LP07) A oração adjetiva traça uma linha divisória entre os avós de Brás Cubas: antes de Luís Cubas viera Damião Cubas, mas esse era um avô "inconfessável", que a família queria esquecer por ser um simples tanoeiro. Portanto, a oração adjetiva estabelece um juízo de valor positivo sobre os avós que vinham *depois* de Luís Cubas (inclusive este) – esses eram os que a família "confessava", isto é, reconhecia de fato. Professor, talvez seja necessária sua mediação nessa questão para que os estudantes compreendam que a oração adjetiva se refere aos avós que vieram depois de Luís Cubas.

1. b. (EM13LP01, EM13LP52) A observação nos indica que a família de Brás Cubas dava mais importância às aparências do que à essência das pessoas e coisas. Embora Damião tivesse sido o parente que efetivamente enriquecera a família, eles não o reconheciam como o grande patriarca porque vinha de uma condição social modesta.

1. c. (EM13LP07) Espera-se que os estudantes concluam que o uso dos travessões destaca a informação, fazendo com que ela pareça uma importante ressalva.

2. Podemos depreender que ele é tão ligado às aparências como o resto da família e, ainda por cima, mentiroso, porque dá uma versão fantasiosa e supostamente heroica para a origem do sobrenome.

3. (EM13LP07) Espera-se que os estudantes concluam que o narrador não desaprova a conduta do pai, pois utiliza somente palavras positivas para se referir a ela: "Meu pai era homem de imaginação; escapou à tanoaria nas asas de um *calembour*."

Texto 3 – Fragmento do capítulo 11 de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (p. 22)

Questões para discussão em dupla (p. 23)

Sugestões de respostas (p. 23)

1. a. O trecho é "fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso".

1. b. (EM13LP07, EM13LP46, EM13LP52) Respostas pessoais. Pelas atitudes que Brás Cubas descreve em seguida ao trecho, espera-se que os estudantes percebam que adjetivos como **arguto**, **indiscreto**, **traquinas** e **voluntarioso** sugerem a caracterização de uma criança mimada e mal-educada, mas não revelam a tirania e a desumanidade com que precocemente repetia gestos de crueldade sobre os negros escravizados, sendo, portanto, adjetivos inadequados e insuficientes para descrever o menino Brás Cubas.

2. a. (EM13LP02) Espera-se que os estudantes percebam que a palavra **travessura** retoma as ações narradas antes: "Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da *travessura* fui dizer à minha mãe [...]".

2. b. (EM13LP07, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, ao usar a palavra **travessura**, o narrador trata um acontecimento bárbaro, de agressão à vida humana, como mera traquinagem, travessura de criança, o que revela a absoluta falta de reconhecimento

da condição humana dos negros escravizados, assim como a falta de consciência sobre a gravidade dos atos de violência cometidos. Com olhos contemporâneos, são possíveis adjetivos que tragam essa conotação de desumano, cruel, entre outros. Professor, aproveite essa questão para problematizar com os estudantes como os valores e princípios éticos são históricos e culturais e que hoje, graças a diferentes atores sociais e processos, atitudes como a do personagem são consideradas crimes; mas que, naquela época, eram consideradas naturais para determinados grupos sociais, como o romance expressa pela atitude dos Cubas.

2. c. O trecho é "[...] meu pai tinha-me em grande admiração; e se às vezes me repreendia, à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos".

3. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam o emprego irônico e crítico da expressão, como sugestão do quanto as atitudes da criança já revelam o tipo de adulto que Brás Cubas será.

Questões para discussão com a turma

Sugestões de respostas

1. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, estimule os estudantes a comentar se a preparação que fizeram para a leitura, com a discussão de textos e vídeos introdutórios, os ajudou na compreensão dos fragmentos. Discuta se conseguiram reconhecer os efeitos de ironia, se tiveram dificuldades com a linguagem ou o vocabulário e que estratégias usaram para superá-las, promovendo trocas entre os estudantes.

2. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes possam confrontar suas percepções após a leitura dos fragmentos com as hipóteses que haviam formulado antes da leitura, ainda na discussão sobre a abertura da unidade. Nesse segundo momento de reflexão, é possível, por exemplo, que eles apontem surpresa com a opção narrativa de Machado de Assis – em vez de criar uma história em que um personagem egoísta e ocioso como Brás Cubas acaba sendo punido, ele escreve um romance em que o próprio protagonista assume a narração, revelando-se sem pudores ao leitor. Essa opção torna as ironias de Machado, bem como as críticas construídas por meio delas, ainda mais complexas e interessantes.

DIÁLOGOS A ironia crítica em Eça de Queiroz (p. 24)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52.

Esse boxe propõe a apreciação e análise de um trecho da novela **O mandarim**, de Eça de Queiroz, escritor português contemporâneo de Machado de Assis. A leitura permite aos estudantes reconhecer que ambos os autores, subvertendo os princípios da escola literária à qual são normalmente associados – o Realismo –, usam elementos da narrativa fantástica ou maravilhosa para tecer críticas contudentes à sua realidade social.

Embora o trecho seja curto, sugerimos que solicite aos estudantes a leitura antecipada em momentos extraclasse. Dessa forma, eles poderão experimentar, durante a leitura individual, o estranhamento provocado pelo modo como o narrador-protagonista, Teodoro, se apresenta ao leitor.

Depois, em sala de aula, durante a discussão oral das questões propostas, apoie os estudantes no reconhecimento dos recursos de ironia, pelos quais o personagem revela suas ambiguidades – é ambicioso, mas ao mesmo tempo acomodado, submisso e bajulador. Ajude-os também a perceber as críticas feitas a alguns comportamentos da sociedade portuguesa da época, como o de valorizar as aparências e a atitude submissa por parte dos integrantes de certas classes sociais.

Sugestão

Artigo acadêmico

GARMES, Helder. O irrealismo em Eça e Machado. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, [*s. l.*], 2017. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9874. Acesso em: 21 out. 2024.

Nesse artigo, o autor busca interpretar a apropriação por parte de escritores realistas de procedimentos típicos da literatura fantástica ou maravilhosa. Para tanto, analisa especificamente o caso de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, e **O mandarim**, de Eça de Queiroz, evidenciando as diversas semelhanças no modo como o elemento sobrenatural é explorado nessas obras. Trata-se, portanto, de um subsídio útil para você conduzir o trabalho proposto nesse boxe **Diálogos**.

Sugestões de respostas

1. (EM13LP52) Teodoro leva uma vida mediana ("A minha existência era bem equilibrada e suave") e, sob certos aspectos, medíocre. Desde cedo, acostumou-se a acovardar-se e humilhar-se diante dos mais instruídos e poderosos: "recuando como uma pega assustada diante dos senhores lentes; na repartição, dobrando a fronte ao pó perante os meus directores-gerais". Na opinião dele, essa atitude submissa lhe convinha, pois permitia levar uma vida tranquila, ainda que modesta. Ao mesmo tempo, ele demonstra a ambição de ter "alegrias sociais" que sua condição não lhe permite. Por outro lado, não faz nada de concreto para mudar sua situação – apenas reza e joga na loteria.

2. (EM13LP02, EM13LP52) Espera-se que os estudantes mencionem o trecho em que o personagem revela suas ambições e reconhece que seu salário não é suficiente para desfrutar o que almeja: "Porque a certeza de que os meus vinte mil réis por mês e o meu jeito encolhido de enguiço, me excluíam para sempre dessas alegrias sociais, vinha-me então ferir o peito [...]". Também pode-se mencionar que Teodoro não parece ter um caráter muito sólido nem cultivar o valor da honra.

3. (EM13LP03, EM13LP48, EM13LP50, EM13LP52) Espera-se que os estudantes reconheçam que, assim como Brás Cubas representa a perversidade e a futilidade da classe senhorial no Brasil escravocrata, Teodoro representa a mediocridade de uma classe média baixa em Portugal. Usando a ironia, o autor constrói um personagem que tem suas ambições, reconhece suas limitações, mas nada faz para superá-las. Ele não se arrisca, não se empenha, preferindo o conformismo e a submissão aos outros.

Leitura e reflexão II: A "escrevivência" de Conceição Evaristo (p. 25)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Uma forma de fomentar a habilidade **EM13LP51** é promover a leitura de obras significativas do repertório contemporâneo, como é o caso do romance **Ponciá Vicêncio**. Trata-se de um romance curto (com apenas 120 páginas) e composto em uma linguagem que, em geral, não oferece dificuldades ao leitor adolescente. Ao mesmo tempo, é uma obra altamente qualificada e impactante – no dizer de Silva, é "uma escrita tensa e densa de dizeres sofridos, numa lírica contundente" (disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/191-poncia-vicencio-memorias-do-eu-rasurado-critica. Acesso em: 17 out. 2024).

Por esses motivos, sugerimos que a obra seja recomendada como leitura integral à turma, inclusive como uma opção para servir de base à produção da *fanfic* ao final do capítulo. Caso a biblioteca escolar não tenha exemplares do livro **Ponciá Vicêncio** no acervo, discuta com os estudantes formas de acesso a ele e incentive a formação de parcerias, de modo que se organizem para circular e compartilhar exemplares. Você pode também aproveitar para sugerir alguma ação criativa de captação de recursos para a doação de exemplares ao acervo escolar, caso não haja recursos previstos no orçamento da escola para isso.

Quanto ao trabalho específico com essa seção, sugerimos que convide um estudante para ler em voz alta o trecho da entrevista concedida por Conceição Evaristo à revista **Capitolina**, no qual a autora expõe o conceito de "escrevivência", fundamental na compreensão de sua obra. Após a leitura do trecho, faça perguntas aos estudantes, como "por que Conceição diz que a fala dessa mulher na casa-grande é uma *fala escravizada*?", "que diferença a autora estabelece entre a oralidade e a escrita na expressão da voz dessas mulheres?". Por fim, peça aos estudantes que definam a "escrevivência" com suas palavras.

Devido à curta extensão, os fragmentos do livro **Ponciá Vicêncio** podem ser lidos em sala de aula e, em seguida, discutidos em duplas com base nas questões propostas. Ao final da análise, novamente será proposto um momento de socialização e debate com a turma toda. Nesse momento final, será apresentado e discutido brevemente o conceito de **pensamento decolonial**.

Sugestão

Canal de vídeos

EXPERIÊNCIAS DESCOLONIAIS: estudos e práticas. Canal do YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/c/Experi%C3%AAnciasDescoloniais/videos. Acesso em: 17 out. 2024.

Caso queira se preparar melhor para o debate sobre pensamento decolonial, sugerimos que assista aos vídeos do canal **Experiências Descoloniais: estudos e práticas**, a página de divulgação científica do grupo de pesquisa homônimo da professora Rachel Cecília de Oliveira, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Texto 1 – Primeiro fragmento de *Ponciá Vicêncio* (p. 27)

Sugestões de respostas (p. 27)

1. (EM13LP06) O acento é comparado a uma lâmina afiada, de modo que a menina, ao grafar esse acento, parece lançar a lâmina sobre si mesma, ferindo-se e torturando-se.
2. (EM13LP02) A comparação faz referência ao Vô Vicêncio, que, em um acesso de loucura, tomou uma foice, matou a própria esposa e tentou se matar.
3. Espera-se que os estudantes deduzam que, tendo o avô enlouquecido e matado a própria esposa, a memória que deixou entre os familiares não era saudosa; pelo contrário, tinha se tornado um tabu, um assunto sobre o qual se evitava falar. Professor, aproveite para perguntar aos estudantes em que condição eles acham que ficava uma pessoa escravizada que, por alguma razão, perdia um membro ou se tornava deficiente. Uma vez que essas pessoas eram tratadas como objetos ou bens materiais, em geral elas ficavam "inúteis" e, portanto, baixavam ainda mais na escala social. O próprio romance **Ponciá Vicêncio** toca nesse tema quando narra o que ocorreu com Vô Vicêncio depois do incidente: "Quiseram vendê-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com o braço cotó? Tornou-se um estorvo para os senhores. Alimentava-se das sobras. Catava os restos dos cães, quando não era assistido por nenhum dos seus" (EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 36-37).
4. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes relacionem essa frase ao tema da unidade – embora o processo de colonização tenha se encerrado, suas marcas permanecem na estrutura social e na identidade dos povos dominados. No caso específico dos sobrenomes, essa marca é ainda mais visível, apagando a ancestralidade dos africanos e seus descendentes. Professor, se possível, direcione os estudantes para a escuta do episódio de *podcast* recomendado no boxe **#Para curtir** da página 27, que visa ampliar os conhecimentos da turma sobre o tema.

Texto 2 – Segundo fragmento de *Ponciá Vicêncio* (p. 28)

Combate à violência e promoção da cultura da paz

O fragmento a ser lido pelos estudantes nesta parte da seção apresenta uma cena bastante violenta, em que o sinhô-moço, menino filho dos proprietários da fazenda, urina na boca do pai de Ponciá, que na época tinha a mesma idade que ele e era seu pajem. Sendo a literatura o espaço da representação simbólica das relações humanas e sociais – inclusive quando estas se materializam em tensões, violências e injustiças –, consideramos que os textos literários podem, também, abrir as portas para a reflexão sobre a própria violência, de modo que os jovens consigam identificá-la, significá-la e, por fim, rejeitá-la claramente.

No caso desse fragmento, sugerimos que, antes da discussão das questões pelas duplas, você converse com os estudantes sobre a situação retratada. Comece lembrando que, após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, todos os filhos de escravizados nasceriam livres. Dessa forma, o fato de o pai de Ponciá (que, como dito nos textos introdutórios, nasceu após a lei) viver como escravizado na fazenda era não apenas imoral, mas também ilegal.

Depois, releia com a turma o trecho que descreve a reação do pai de Ponciá à violência que sofreu: "Naquela noite teve mais ódio ainda do pai [ou seja, de Vô Vicêncio]. Se eram livres por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos?". Pergunte aos estudantes como eles avaliam essa reação do personagem e se a consideram uma forma de resistência. Ajude-os a concluir que era, sim, um ato de enfrentamento das injustiças que ele e sua família sofriam. Leia o que diz, a esse respeito, a autora de um artigo acadêmico sobre o romance:

> O ato de resistência não é primazia de Ponciá. Antes dela, seu pai projetou um questionamento. Na infância, depois de ser obrigado a engolir a urina do mocinho, sinhô moço, com quem era obrigado a brincar e fazer todas as suas vontades, protesta sua condição de escravo, deseja uma ruptura espacial e social, que não foi concretizada.
>
> OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. Deslocamentos e estratégias de resistência em *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Anais do SILEL 2013**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2018.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

Segundo a autora, porém, "a coragem do pai de Ponciá só dura até a infância. Sua vida adulta é marcada pela mudez, característica muito comum na vida dos homens da família da protagonista". No fragmento lido, essa mudez de certa forma se manifesta no gesto de Vô Vicêncio, que responde ao questionamento do filho com "uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto". A reação do avô será trabalhada na questão 3, e você pode aproveitar a discussão das respostas para evidenciar, aos estudantes, que todo o contexto de violência física e psicológica sofrida pelos escravizados e seus descendentes – o apagamento dos nomes e das identidades, a desumanização, a negação dos direitos –, tudo isso poderia levar a um estado de apatia, do qual Ponciá busca escapar ao migrar para a cidade. No artigo citado anteriormente, a autora diz: "Ponciá foi a primeira a ousar sair das terras do Coronel Vicêncio. Carregando apenas uma pequena trouxa, arriscou fazer o que nenhum homem da família atreveu a fazer até então: ir até a cidade".

Trajetórias de resistência dos negros e negras brasileiros reconstruídas na literatura, como é o caso do romance **Ponciá Vicêncio**, auxiliam o docente na promoção da **educação antirracista** – uma abordagem educacional que visa superar a postura "não racista" (que seria uma resposta passiva ao racismo, caracterizada por declarações como "não sou racista") e instaurar, dentro e fora da escola, uma resistência ativa ao racismo, com o desmonte de sistemas sociopolíticos racistas.

Caso deseje mais informações sobre educação antirracista e como praticá-la, sugerimos estes materiais:

- Curso gratuito "Diversidades: educação antirracismo", oferecido pelo Senac. Disponível em: https://www.cursosead.sp.senac.br/antirracismo/index.html. Acesso em: 17 out. 2024.

- *E-book* **Como construir uma escola antirracista**, organizado pelo *site* Nova Escola, que pode ser baixado gratuitamente. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21397/e-book-educacao-antirracista-baixe-gratuitamente. Acesso em: 17 out. 2024.

Questões para discussão em dupla (p. 28)

Sugestões de respostas (p. 28)

1. (EM13LP03, EM13LP50, EM13LP52) O fragmento de **Ponciá Vicêncio** dialoga com a passagem do capítulo 11 de **Memórias póstumas de Brás Cubas** em que o menino Brás Cubas usa como "cavalo" Prudêncio (menino escravizado). No romance de Conceição Evaristo, a cena é contada pelo olhar do outro, isto é, o da criança escravizada.

2. a. Respostas pessoais. Sugestão: O trecho parece querer provocar a reflexão sobre as marcas que o processo colonial deixou também nas relações sociais. Ao denunciar, por meio da ficcionalização, a barbárie presente no sistema escravista, o livro nos faz pensar nos reflexos desse sistema na sociedade atual, na forma, por exemplo, de um racismo persistente e muitas vezes negado.

2. b. Essa pessoa é humanizada, e o leitor conhece os sentimentos que a violência provocou nela: "não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor de suas lágrimas. Naquela noite teve mais ódio ainda do pai".

2. c. Respostas pessoais. Sugestão: Porque ele não tinha noção da violência que permeava todo o sistema. Ele responsabilizava o pai pela permanência da família naquele lugar, sem perceber que o pai não tinha opções.

3. (EM13LP01, EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: Dadas as condições em que se deu a libertação dos escravizados, sem uma efetiva integração dessa população no tecido social, uma grande parcela tinha dificuldades para ganhar a vida fora das terras dos ex-proprietários. Sem terras próprias para cultivar, muitas vezes analfabetos ou sem treinamento para exercer ofícios urbanos, os ex-escravizados acabavam permanecendo nas terras dos antigos proprietários e trabalhando para eles ou para outras fazendas. Professor, no caso específico da família de Ponciá, o narrador explica em vários trechos por que os negros tinham ficado em tal situação de miséria. Os antigos donos haviam lhes dado terras como presente de libertação; entretanto, havia algumas condições: eles tinham que continuar trabalhando nas terras dos brancos e, mesmo nas lavouras deles – que eram cultivadas apenas pelas mulheres e crianças, visto que os homens iam para as terras dos brancos –, eram meeiros, ou seja, tinham de dividir a produção com os antigos donos. Por esses motivos, mesmo libertos, continuavam todos "sob o jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno" (EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 34).

Questões para discussão com a turma (p. 28)

Sugestões de respostas (p. 28)

1. Respostas pessoais. Professor, para ajudar na reflexão da turma, retome alguns trechos dos fragmentos, lendo-os em voz alta e apontando neles as características descritas por Maria José Somerlate Barbosa.

2. a. Respostas pessoais. Professor, ajude os estudantes a relacionarem o romance **Ponciá Vicêncio**, que conta o processo de colonização do Brasil pelo ângulo dos dominados, com os conceitos de escrevivência e de pensamento decolonial. Embora essa relação esteja presente em todos os fragmentos, fica ainda mais evidente na cena da "cavalgada humana", que dessa vez é contada pelo ângulo do menino negro. Com essa inversão de ângulos, é permitido "que as vozes dos dominados sejam finalmente resgatadas e valorizadas, podendo ocupar um lugar de valor na História", como diz o texto a respeito de pensamento decolonial, de autoria de Leonardo Valle.

2. b. Respostas pessoais. Professor, o trecho pelo ângulo do menino negro é um exemplo para esta questão.

DIÁLOGOS A arte do barro nas culturas quilombolas (p. 30)

Habilidade trabalhada neste boxe: EM13LP52.

O tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, previsto pela BNCC, perpassa toda esta unidade e envolve a valorização das tradições, dos saberes e das formas de participação social das comunidades tradicionais, como as quilombolas. A arte ceramista, tão presente no romance **Ponciá Vicêncio**, é um exemplo da riqueza cultural produzida por tais populações.

Neste boxe, os estudantes conhecerão um pouco mais das origens dessa arte e discutirão seu papel na preservação da história e da memória dos quilombolas, principalmente em face do apagamento cultural que sofreram.

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**, **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 professor de Arte poderá complementar a discussão desenvolvida nesse boxe com os conteúdos apresentados no **Tema 20** ("O ecossistema social da arte e os museus") do livro de Arte desta coleção de Linguagens. Nesse tema, principalmente no tópico "O que é a arte feita pelas mãos do povo brasileiro?", discute-se como obras da chamada "arte popular" brasileira vêm sendo incorporadas aos museus, graças à influência do pensamento decolonial.

Outro ponto de contato entre os conteúdos desse boxe e o livro de Arte é o **Tema 18**, em que se apresenta o quilombo urbano Aparelha Luzia, localizado na cidade de São Paulo (SP). Como se explica no livro, esse espaço cultural busca recuperar, no ambiente urbano, o modo de organização tradicional dos quilombos. Tal discussão é continuada, no mesmo Tema 18, pela leitura de um texto em que o sociólogo e historiador Clóvis Moura (1925-2003) defende o conceito de **quilombagem** como um modo específico de produção e organização social, pautado pela gestão democrática e pela negação radical do sistema escravista.

A abordagem desses conteúdos de forma concomitante à leitura de **Ponciá Vicêncio** poderá propiciar maior integração entre os componentes curriculares, criando uma situação de aprendizagem mais contextualizada e significativa para os estudantes.

Sugestões de respostas (p. 30)

1. Segundo o texto, os indígenas já conheciam e desenvolviam a arte de moldar o barro. Após a chegada dos portugueses, a estrutura produtiva se desenvolveu com a construção de olarias. Os africanos que vieram ao país

como escravizados trouxeram também seus conhecimentos e os adaptaram às práticas e materiais locais. Dessa forma, a arte ceramista atual carrega tradições e saberes de todos esses povos.

2. a. (EM13LP52) Sim, a representação dos familiares por meio dessa linguagem artística contribuía para preservar a história e a identidade cultural da família. Isso se tornava especialmente relevante naquele contexto de apagamento cultural, em que eles eram obrigados a assumir o sobrenome do dono das terras. Professor, se achar interessante, leia para os estudantes um trecho de **Ponciá Vicêncio** em que a ideia de perpetuação da memória proporcionada pela arte ceramista é explicitada. Nesse trecho, o narrador assume a perspectiva de Luandi, o irmão de Ponciá: "Luandi José Vicêncio olhava o rosto conturbado da irmã que caminhava em círculos. Ela era bonita, muito bonita. Desde pequena trabalhava tão bem o barro, tinha as artes de modelar a terra bruta nas mãos. Um dia ele voltaria ao povoado e tentaria recolher alguns trabalhos dela e da mãe. Eram trabalhos que contavam partes de uma história. A história dos negros talvez" (EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. p. 92).

2. b. Espera-se que os estudantes concluam que, em comunidades não letradas, essa manifestação artística assume grande relevância, ao preservar a história oral e fortalecer os vínculos culturais e identitários do grupo.

Produção: *Fanfic* (p. 31)

Habilidades trabalhadas na seção **Produção: *Fanfic***: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP50.

Além do modelo que será analisado nessa seção, recomendamos que você selecione previamente alguns exemplos de *fanfics* publicadas nas plataformas dedicadas ao gênero e compartilhe-os com a turma. Dessa forma, eles terão referências diversificadas para sua produção.

Seguem sugestões:

- www.spiritfanfiction.com – A Spirit Fanfiction é uma das plataformas mais populares entre os fanfiqueiros (autores de *fanfics*). Um exemplo interessante é uma *fanfic* de **Dom Casmurro** criada por estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Manaus (AM), sob a coordenação de sua professora. Na versão dos jovens, a história se passa no Amazonas, na época atual. Essa *fanfic* específica está disponível em: https://www.spiritfanfiction.com/historia/dom-casmurro-20030020/capitulos/20030024 (acesso em: 17 out. 2024);
- www.fanfiction.net/book/ – A Fanfiction é outra grande plataforma de *fanfics*. Na aba Book (Livro), você encontrará uma lista de obras nas quais os usuários se inspiraram para produzir seus textos. Você pode escolher alguns deles – por exemplo, **Harry Potter**, **O Hobbit**, **Sherlock Holmes** ou, mais uma vez, **Dom Casmurro** – para ler os trabalhos publicados e selecionar os que considerar mais adequados a sua turma.

Vale ressaltar que, embora a *fanfic* seja considerada um gênero discursivo com características próprias, ela geralmente incorpora os elementos composicionais de um conto ou, às vezes, de um romance. O texto que será apresentado como modelo aos estudantes, por exemplo, é uma *fanfic* porque recria o romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**, mas, do ponto de vista composicional, tem as características de um conto.

Conhecer um modelo (p. 31)

Sugestões de respostas (p. 32)

1. (EM13LP03, EM13LP50) Enquanto no texto original Brás Cubas é um defunto, nessa *fanfic* ele já é um feto às vésperas da reencarnação.

2. (EM13LP03, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP50) Foi mantida a estrutura sintática da dedicatória original, mas algumas palavras foram substituídas, de modo a preservar a natureza irônica e bem-humorada do texto, e, ao mesmo tempo, anunciar os elementos da recriação – agora, em vez de termos um defunto que dedica a obra ao "verme que primeiro roeu as frias carnes" de seu cadáver, temos um feto que a dedica "ao óvulo e ao espermatozoide que se encontraram por acaso" e o trouxeram de volta. Analogamente, se em Machado as memórias póstumas eram uma **saudosa** lembrança, agora as memórias intrauterinas são uma *ansiosa* lembrança do feto prestes a voltar à vida.

3. (EM13LP01) Porque as memórias de Brás Cubas, o defunto autor, estão registradas no famoso romance. Logo, o leitor que está lendo esse conto conhece a história do narrador e, portanto, pode confirmar se são verdadeiras suas lembranças da vida anterior. Professor, comente com a turma que, nesse trecho, a *fanfic* dialoga não apenas com o livro em si, mas com a recepção que ele teve e tem junto ao público. O texto quebra, portanto, o pacto ficcional, misturando realidade e ficção.

4. (EM13LP03, EM13LP50) Sua personalidade e valores não parecem ter se alterado. O próprio narrador diz que, quando defunto, não se preocupava com moralismo e, agora, na condição de feto, também segue "sem essa preocupação". Ele continua pessimista e desencantado com a vida ("Terei que ser o sonho realizado de alguém, e isso, por si só, é o maior dos pesadelos.") e preocupado em permanecer rico e ocioso ("Será que cairei novamente em uma família abastada? É o mínimo, não é?"). Na última frase do conto, fica ainda mais clara a permanência dos traços cínicos de Brás Cubas, mesmo em sua nova existência: "O problema é o mundo, inocente leitor, onde a aparência segue sendo o que se tem de mais elogiável".

Capítulo 2 Vozes africanas e latino-americanas (p. 35)

Nas duas seções de **Leitura e reflexão** deste capítulo, a turma poderá ampliar seu repertório cultural pela leitura de textos das literaturas latino-americana e africanas de língua portuguesa.

A seção **Leitura e reflexão I** inicia-se com a leitura de uma resenha crítica sobre **O reino deste mundo**, do cubano Alejo Carpentier (1904-1980), atividade que não apenas familiarizará os estudantes com os gêneros da crítica cultural (que eles produzirão no *vlog* literário e para o *e-zine* da turma), mas também os preparará para a leitura de um fragmento desse romance, apresentado em seguida. A seção propõe, ainda, um diálogo intertextual com uma obra do pintor Wifredo Lam (1902-1982), conterrâneo de Carpentier.

Em seguida, há a seção **Gramática e expressividade**, que trata de orações coordenadas e subordinadas na construção do enunciado. Conforme explicado no tópico **A análise linguística** na página MP022 deste Suplemento, essa seção pode ser trabalhada na sequência da unidade (ou seja,

logo após o término das atividades previstas na seção **Leitura e reflexão I**) ou em uma sequência paralela, caso você prefira estabelecer um cronograma independente para suas aulas voltadas ao eixo da análise linguística.

Na seção **Leitura e reflexão II**, continuaremos analisando as práticas de crítica cultural, mas dessa vez focalizando aquelas que envolvem a cultura digital e as culturas juvenis, por meio da análise de um vídeo de uma *booktoker* que comenta a obra de Mia Couto (1955-). Em seguida, os estudantes lerão um fragmento de um dos contos desse escritor moçambicano, além de um poema de Conceição Lima (1961-), escritora de São Tomé e Príncipe.

Complementando a abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa, a seção **Conexões** faz uma análise comparativa entre o Brasil e outros países de colonização lusitana. Para tanto, são discutidos conhecimentos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por isso há a sugestão de um trabalho interdisciplinar com educadores dessa área.

Por fim, na seção **Produção**, os estudantes são convidados a aplicarem os conhecimentos que construíram ao longo do capítulo na produção de um *vlog* literário. E, na seção **Práticas em ação**, o projeto integrador será a criação de um *e-zine* (fanzine eletrônico) no qual eles poderão incluir não só os comentários apreciativos que fizeram nos *vlogs* literários, mas também as *fanfics* que produziram no capítulo anterior.

Após a seção **Práticas em ação**, você encontrará a seção especial **Educação midiática**, que discute as fazendas de cliques e suas implicações em diferentes dimensões da sociedade contemporânea (no mercado cultural, no trabalho, na economia e na democracia), propondo aos estudantes a produção de uma carta-denúncia que focalize uma dessas implicações.

Leitura e reflexão I: Realidades mágicas (p. 35)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP50, EM13LP52.

Nesta seção, será lida uma resenha crítica produzida por um leitor comum, que usa a internet para compartilhar seus gostos literários e suas experiências leitoras. A obra resenhada é o romance **O reino deste mundo**, do cubano Alejo Carpentier, do qual também se lerá um fragmento posteriormente. Considerado o precursor do realismo mágico latino-americano, Carpentier reconstrói no romance o período da Revolução Haitiana e seus desdobramentos; contudo, diferentemente do que ocorreria em um romance histórico convencional, os acontecimentos reais são entremeados a detalhes fantásticos, que refletem em grande medida as crenças e tradições espirituais afro-caribenhas.

Antes de iniciar o trabalho com esta seção, sugerimos que você mobilize os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do Haiti. Peça a eles que localizem esse país em um mapa físico ou digital e compartilhem o que sabem sobre ele. Alguns fatos podem servir de balizamento para essa discussão inicial: o terremoto catastrófico ocorrido em 2010, que matou de 100 a 200 mil pessoas, a consequente migração para outros países, inclusive o Brasil, e o posto que o país ocupa como o mais pobre das Américas.

Outra referência que talvez seja conhecida pelos estudantes é a Ilha Tortuga, que pertence ao Haiti e, no período colonial, tornou-se um lendário esconderijo de piratas. Nos filmes da franquia **Piratas do Caribe**, essa ilha é mencionada várias vezes e visitada por alguns dos personagens.

Por fim, questione se a turma sabe algo sobre a forma como o Haiti foi colonizado e como se tornou o único país do mundo em que uma rebelião de escravizados foi bem-sucedida e levou à independência.

Após esse levantamento de conhecimentos prévios, recomendamos que reproduza um vídeo do canal de divulgação científica **Nerdologia sobre a Revolução Haitiana** (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I-4ufwgjT0s; acesso em: 18 out. 2024). Oriente os estudantes a, durante a apreciação do vídeo, buscarem respostas para as seguintes perguntas:

a) Qual era a importância da exploração das riquezas no Haiti para a economia francesa durante o século XVIII?

b) O que era o Código Negro?

c) Qual é a relação entre os ideais da Revolução Francesa, de 1789, e os da Revolução Haitiana, iniciada em 1791?

d) Por que o reconhecimento da independência do Haiti pela França acabou gerando à ex-colônia uma dívida gigantesca, hoje considerada uma extorsão?

Após exibição e discussão do vídeo, recomendamos levantar os conhecimentos da turma sobre o gênero **resenha crítica**. Pergunte se costumam consultar essas avaliações antes de escolher um livro, um filme ou uma série e, em caso positivo, que *sites* ou perfis das redes sociais eles consideram que têm as opiniões mais sintonizadas com os gostos deles.

Quanto às modalidades de leitura, a resenha pode ser lida individualmente e depois discutida em duplas.

Desenvolvendo a capacidade argumentativa dos estudantes

Para que os estudantes se tornem proficientes na produção de textos argumentativos (escritos ou orais), é importante que, nas atividades de recepção (leitura e escuta) desses textos, sejam capacitados a reconhecer os recursos argumentativos empregados pelo enunciador. O gênero **resenha crítica** é bastante propício a atividades que promovem tal reconhecimento.

Na análise da resenha crítica sobre o romance **O reino deste mundo**, destacamos as questões 4 e 5 como aquelas que mais favorecem a identificação de recursos argumentativos. Enfatize à turma a importância da seleção dos **verbos** ("Confesso que [...]", "A leitura vale [...]") e dos **adjetivos** e **advérbios** ("uma narrativa mais detalhada e um enredo mais encorpado", "a linguagem é rebuscada e não é das mais fáceis de ler, apesar de não caracterizar exatamente um problema"), ajudando-os a reconhecer como esses elementos textuais direcionam a argumentação do autor, revelando pontos positivos e negativos da obra.

Saliente, ainda, a relevância dos **operadores argumentativos**, como além disso. Na próxima unidade, em que nos dedicaremos à leitura e produção de textos argumentativos, o estudo sobre tais operadores será ampliado e aprofundado.

Texto 1 – Resenha crítica de *O reino deste mundo* (p. 36)

Sugestões de respostas (p. 37)

1. a. (EM13LP01) Dificilmente, porque não se espera que um crítico profissional vá escrever uma resenha casualmente; ele a produz geralmente porque recebeu uma encomenda do veículo de imprensa.

1. b. (EM13LP01) Nesse caso, os comentários são relevantes porque, nos *blogs* e *vlogs,* existe uma relação mais pessoal entre o autor e seus seguidores. Entende-se que o autor é um leitor comum, que compartilha com seu círculo social suas leituras, por isso é pertinente que ele explique como chegou àquela obra em particular.

2. A sinopse é desenvolvida do terceiro ao oitavo parágrafos.

3. De acordo com a sinopse, o protagonista é o negro escravizado Ti Noel e é pelo ponto de vista dele que se recontam os acontecimentos históricos. Deduz-se, portanto, que a história haitiana será contada pela perspectiva dos colonizados.

4. a. (EM13LP02, EM13LP05) O primeiro argumento é apresentado nas duas primeiras frases do parágrafo, em que o autor sugere que o livro é sucinto demais, não tão detalhado e encorpado quanto ele esperava. O segundo argumento é o de que "a linguagem é rebuscada e não é das mais fáceis de ler".

4. b. (EM13LP05) Os dois argumentos sustentam, portanto, o ponto de vista de que o livro não é tão atraente ou recomendável. Professor, comente com a turma que **apesar de** – outro operador argumentativo – suaviza a crítica feita à dificuldade para entender a linguagem, pois o resenhista faz a ressalva de que, a seu ver, isso não constitui um problema.

5. (EM13LP05, EM13LP07) Espera-se que os estudantes percebam que o resenhista escolheu o verbo *valer* porque, apesar de ter apresentado nas frases anteriores argumentos desfavoráveis ao livro, ele decide encerrar a resenha afirmando que a leitura vale, sim, a pena, apesar dos problemas apontados. A escolha do verbo *valer* tem, portanto, força argumentativa, introduzindo uma avaliação contrária às anteriores. Já a justificativa (iniciada pela expressão "por se tratar de") é importante porque, sem ela, a afirmação de que a leitura vale a pena ficaria sem sentido, visto que até então o resenhista não tinha apresentado argumentos favoráveis ao livro.

6. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam que o resenhista pesquisou sobre o livro, principalmente para expor as informações do segundo parágrafo.

7. Respostas pessoais.

Texto 2 – Trecho de *O reino deste mundo* (p. 37)

Recomendamos convidar três estudantes a preparar-se previamente para a leitura expressiva do trecho, de modo que cada um leia um dos parágrafos.

Após a leitura, chame a atenção para o uso recorrente da enumeração de elementos naturais ("a iguana verde, a mariposa noturna, o cachorro desconhecido, o alcatraz inverossímil"; "poder de transformar-se em animal de cascos, em ave, peixe ou inseto"; "Com asas em um dia, com guelra no outro, galopando ou rastejando, apoderara-se do curso dos rios subterrâneos, das cavernas da costa, das copas das árvores, e reinava já sobre a ilha inteira" etc.), o que constrói um ritmo para o texto que expressa os processos de metamorfoses. Promova a apreciação crítica do fragmento, com base nas questões sugeridas para a discussão oral.

Sugestões de respostas (p. 38)

1. Todas envolviam animais tendo atitudes incomuns, como uma mariposa noturna aparecendo em pleno dia ou um alcatraz voando longe do mar.

2. Eles reagiam com alegria e ânimo redobrado: eles mostravam um "desafiante bom humor"; os encarregados de ritmar os trabalhos "nunca tinham batido seus tambores com mais ímpeto"; à noite, eles espalhavam as notícias "com grande regozijo".

3. (EM13LP52) Porque sabiam que esses animais eram disfarces de Mackandal, que um dia "daria o sinal do grande levante" para que os homens, ajudados pelas divindades, tomassem o poder na ilha.

4. (EM13LP52) Para os colonizadores, o poder consistia em ter dinheiro e riquezas, a propriedade da terra e dos escravizados, acesso a armas poderosas. Mas, da perspectiva dos escravizados, o poder estava no domínio direto da natureza; por isso, Mackandal torna-se imensamente poderoso quando se funde à natureza, metamorfoseando-se em diversos animais.

5. a. (EM13LP52) O realismo mágico se expressa nas supostas metamorfoses de Mackandal.

5. b. O realismo mágico relaciona-se à cultura dos colonizados no sentido de a comunhão com a natureza e os animais ter um intenso significado identitário para eles e, também, no fato de acreditarem que seu líder vai chamá-los para o grande levante com a ajuda das divindades das religiões de matriz africana.

6. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, recorde com os estudantes a leitura que fizeram de fragmentos do romance **Ponciá Vicêncio** no capítulo anterior e pergunte que relações podemos estabelecer entre Mackandal e a protagonista Ponciá. Ajude-os a perceber que a representação do avô, sem o braço, relembra a figura de Mackandal e que também a protagonista carrega simbolicamente essa herança do avô. Assim, os sentidos do romance de Conceição Evaristo podem ser ampliados com o conhecimento dessas referências sobre a história de resistência, valores e culturas de diferentes grupos negros escravizados na América Latina.

DIÁLOGOS A arte afro-caribenha de Wifredo Lam (p. 40)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP50.

Em alinhamento à opção, feita nesta obra, por um ensino da literatura em perspectiva interdisciplinar e intertextual, propomos neste boxe a análise da pintura **A selva**, do cubano Wifredo Lam. O pintor é mencionado por Alejo Carpentier, no prólogo de **O reino deste mundo**, como um artista único, capaz de captar em suas telas a magia da vegetação tropical latino-americana, "a desenfreada Criação de Formas de nossa natureza".

Como as questões propostas são relativamente numerosas e envolvem a leitura de um trecho de uma entrevista de Lam, sugerimos que os estudantes sejam organizados em

pequenos grupos para que as discutam, anotando as ideias-chave. Depois, promova um momento de socialização para que os grupos compartilhem suas conclusões entre si.

Sugestões de respostas (p. 41)

1. Respostas pessoais. Professor, enquanto os estudantes descrevem a obra, verifique se distinguem a vegetação (cana-de-açúcar), a tesoura, os longos membros das pessoas, os pés avantajados (alguns deles parecendo mãos, como se a pessoa estivesse de ponta-cabeça), partes de corpos femininos e os rostos que parecem cobertos por máscaras. Explique à turma que essas máscaras provavelmente tiveram inspiração naquelas criadas por povos originários da África e da Ásia. Elas eram objeto de estudo do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973), com quem Lam trabalhou diretamente no período em que viveu na Espanha. Também são utilizadas em cerimônias da **santería** (religião sincretista de matriz africana presente em Cuba e outros países da região) e do vodu – duas práticas religiosas pelas quais Lam nutria profundo interesse. Chame a atenção da turma para a falta de simetria entre as partes inferior e superior da tela, com muitos elementos em cima e poucos embaixo, dando a impressão de que o conjunto está prestes a cair, desmoronar. Estimule os estudantes a expressarem sua opinião livremente, inclusive se tiverem impressões negativas sobre a obra, considerando-a "feia" ou "esquisita". Aproveite para questionar se o objetivo do pintor não teria sido exatamente este – causar certo incômodo ou estranhamento no espectador (aspecto que será abordado na questão 4).

2. a. (EM13LP03, EM13LP14) Espera-se que os estudantes respondam que a tela de Lam se diferencia dessa imagem idealizada do país, com belas paisagens e pessoas alegres, dançando; em vez disso, mostra a dura realidade dos trabalhadores, reproduzida de uma forma que acentua a desarmonia, o desajuste, a estranheza. Além disso, enquanto os anúncios com praias e coqueiros dão uma sensação de amplitude e liberdade ao espectador, na tela de Lam a sensação é de confinamento, de estar preso dentro de um "labirinto" de pés – de pessoas e de cana-de-açúcar. Professor, a discussão sobre sensações de amplitude ou confinamento em produções visuais permite desenvolver o **raciocínio espaço-temporal** dos estudantes, ajudando-os a reconhecer diferentes **percepções de espaço**. Enfatize que o mesmo país podia ser representado de formas bem diferentes (na publicidade e na arte de Lam), causando impressões distintas no espectador.

2. b. Respostas pessoais. Professor, converse com a turma que talvez Lam quisesse dizer que a selva real de Cuba não era aquela glamourizada pelas agências de turismo, mas uma selva simbólica, em que o povo, descendente de espanhóis e africanos, fundia-se aos elementos naturais e às lavouras em que trabalhava.

3. (EM13LP14, EM13LP50) Espera-se que os estudantes falem sobre a simbiose – a relação de dependência total, praticamente fusão – que parece haver entre pessoas e natureza nessa tela.

4. a. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes respondam que sim, pois são seres extravagantes, de formas e proporções inusitadas.

4. b. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes respondam que a obra de Lam era como um "cavalo de Troia" porque, tendo o pintor livre trânsito no mercado artístico da Europa e dos Estados Unidos, ele se valia dos elementos estéticos cubistas e surrealistas (estilos surgidos na Europa) para criar imagens perturbadoras, que iam abalar os sonhos dessas mesmas nações – as quais, no passado, haviam colonizado a região caribenha e, ainda no presente, exploravam alguns países por meio de relações comerciais e políticas pouco simétricas.

5. Espera-se que os estudantes percebam a correlação entre as expressões "perturbar os sonhos dos exploradores" e "acordar os da casa grande", presentes nas declarações dos artistas. A coincidência evidencia que ambos pretendem usar as linguagens aprendidas com os colonizadores para chocá-los, perturbá-los, levá-los ao questionamento e à reflexão.

6. Pode-se dizer que a obra de Lam representa, sim, um pensamento decolonial, na medida em que dá voz a populações tradicionalmente excluídas da produção artística durante o processo de colonização e em seus desdobramentos.

Gramática e expressividade: Coordenação e subordinação na construção do texto (p. 42)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP14.

Em alinhamento ao princípio da **progressão curricular em espiral**, explicado no item "A análise linguística" deste Suplemento, nesta seção retomamos e aprofundamos os períodos compostos por coordenação e subordinação, introduzidos no capítulo 4 do volume 1. Naquele momento, o foco estava em analisar como estruturas formadas por alguns tipos de orações subordinadas atuam como elementos modalizadores. Agora, o objetivo é mais amplo – analisar os diferentes papéis que a coordenação e a subordinação podem exercer na construção do enunciado.

A seção busca, também, desenvolver conhecimentos metalinguísticos necessários para que o estudante analise com mais profundidade suas próprias produções e aquelas que ouve ou lê.

O trabalho se inicia com uma revisão sobre a estrutura da oração, de modo que o estudante a reconheça como um **arranjo de constituintes**, sendo os principais: o **sujeito**, o **verbo** e o **complemento verbal** ou **predicativo**. É importante recordar que os estudantes já tiveram um primeiro contato com essas noções na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 2 do volume 1 e, na ocasião, realizaram atividades sobre a adequada **segmentação de períodos**, um procedimento essencial na escrita formal.

Uma vez feita essa revisão, passamos aos conceitos de **período composto por coordenação** e **período composto por subordinação**, detalhando-os nos subtópicos seguintes. Vale ressaltar que a abordagem dessa seção é essencialmente **funcional**, de modo que os estudantes reconheçam fatos e recursos linguísticos como o assíndeto (ausência de conjunção entre uma sequência de orações coordenadas, o que confere ao enunciado uma ideia de dinamismo ou abundância de ações), a modalização proporcionada pelas orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas e a distinção entre os efeitos de sentido gerados pelas orações adjetivas explicativas e restritivas.

Sugestões

Livros

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

Lançada em 2023, essa gramática do professor da Universidade Federal da Paraíba, Francisco Eduardo Vieira, e do professor da Universidade Federal do Paraná, Carlos Alberto Faraco, representa uma fonte de consulta prática e atualizada para o professor de Ensino Médio (saiba mais sobre essa obra no tópico **Que gramáticas consultar?**,na página MP024 deste Suplemento). Como a gramática focaliza a sintaxe dos períodos, sua consulta é especialmente útil para a condução das aulas referentes a esta seção. Recomendamos principalmente os capítulos 2 e 3, que analisam a oração e seus constituintes, e os capítulos 5, 7, 8, 9 e 13, que tratam dos períodos compostos por coordenação e subordinação.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português:** uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino [*online*]. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

Nesse livro, a linguista Ana Carolina Sperança-Criscuolo propõe uma análise das orações subordinadas substantivas voltada especificamente para o ensino. Nessa seção de **Gramática e expressividade**, no tópico dedicado a tais orações, chamaremos sua atenção para alguns dos aspectos comentados pela linguista, de modo que você possa focalizar, em sala de aula, os conhecimentos sobre essas construções que serão realmente úteis ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Período composto: coordenação e subordinação (p. 42)

Sugestões de respostas (p. 42)

1. (EM13LP08) I – Ela / narra a saga de Ti Noel. II – Mackandal / aparece [certo dia]. III – A busca pelo rapaz / é intensa.

2. (EM13LP08) Na oração III. O verbo **ser** apenas liga a característica (**intensa**) ao sujeito (**busca**): "A busca pelo rapaz é intensa".

3. (EM13LP08) Na oração I. Professor, leia em voz alta a frase sem o complemento verbal para que os estudantes percebam a incompletude: "Ela narra".

4. (EM13LP01) Nos dois textos, os autores contam como se aproximaram de determinada leitura. Professor, comente com a turma que tanto a resenha quanto esse comentário apreciativo foram produzidos em contextos nos quais o relato do enunciador sobre sua experiência com a obra é esperado e bem-vindo, ajudando a criar proximidade entre ele e seus seguidores.

5. a. (EM13LP08) Há três orações no período I e duas no período II.

5. b. (EM13LP08) Sim, todas estão completas, pois apresentam sujeito (**O ano**, **eu**), verbo (**era**, **estava**, **conhecia**) e complemento ou predicativo (**2003**, **no primeiro colegial**, **o nome de Gabriel García Márquez**). Professor, recorde à turma que o sujeito pode estar oculto, como ocorre na última oração desse período: "**[eu]** conhecia o nome de Gabriel García Márquez só de passagem".

5. c. (EM13LP08) Desconfio de minha insônia naqueles dias.

5. d. (EM13LP08) Agora há uma única oração e ela está completa do ponto de vista sintático.

5. e. (EM13LP08) A expressão exerce a função de complemento verbal.

6. (EM13LP08) O período I é composto por coordenação porque as orações são completas e sintaticamente independentes, enquanto o período II é composto por subordinação porque uma das orações exerce certa função sintática (complemento verbal) em relação à outra.

Orações coordenadas (p. 44)

Orações coordenadas justapostas (p. 45)

Sugestões de respostas (p. 45)

1. (EM13LP02) Nas falas anteriores, a personagem descreve várias ações que tomou na internet, as quais demonstram emoções – curtir, dar risada, amar, favoritar, tascar coraçãozinho –, daí a conclusão de que ela é cheia de emoções na internet.

2. (EM13LP01, EM13LP14) Não, a expressão facial da personagem (especialmente no último quadrinho) não combina com suas falas, pois na vida fora das telas ela parece estar irritada ou de mau humor. É justamente esse contraste que produz o humor na tira.

3. (EM13LP06, EM13LP08) A justaposição das orações coordenadas dá uma ideia de grande número de ações. Professor, retome com os estudantes o fragmento de **O reino deste mundo** lido anteriormente e chame a atenção deles para a estratégia de coordenação – não só de orações, mas também de outros períodos compostos e de termos isolados – empregada no texto. Ajude-os a perceber como o grande número de elementos coordenados cria um efeito de sentido de abundância, tanto dos animais em que Mackandal se metamorfoseia como dos poderes que adquire. Se julgar conveniente, explique à turma que, em contextos como o dessa tira ou do fragmento do romance, a ausência de conjunções entre as orações constitui uma figura de linguagem denominada **assíndeto.**

Coordenação interfrástica e coesão textual (p. 46)

Sugestões de respostas (p. 46)

1. Espera-se que os estudantes reconheçam a temática socioambiental na referência, feita na sinopse, de que os três povos mencionados estão tendo seus territórios físicos e subjetivos pressionados pela "destruição causada pelo garimpo".

2. a. (EM13LP08) A oração é "É, portanto, uma narrativa sobre resistência e resiliência, na figura de uma união inédita [...]".

2. b. (EM13LP02) Às ideias expressas na frase anterior: o filme propõe uma aproximação do pensamento de três povos indígenas que formam uma aliança histórica. A avaliação do filme como uma "narrativa sobre resistência e resiliência" é uma decorrência, uma conclusão dessa ideia, pois povos distintos (talvez até inimigos em algum momento do passado) agora se unem para defender seus territórios, demonstrando resistência e resiliência.

3. (EM13LP08) Espera-se que os estudantes respondam que a frase ficaria longa demais. O uso do ponto final,

separando as orações em períodos, contribui para a clareza e a fluência do texto. Professor, caso os estudantes tenham dificuldade para compreender como o texto ficaria se o autor usasse um único período composto por coordenação, reescreva-o dessa forma na lousa, usando ponto e vírgula para separar as orações coordenadas: *A partir do universo de três povos indígenas pressionados pela destruição causada pelo garimpo, o filme propõe uma aproximação do pensamento dos Yanomami, Munduruku e Mebêngôkre (Kayapó), na formação de uma aliança histórica em defesa dos territórios; é, portanto, uma narrativa sobre resistência e resiliência, na figura de uma união inédita que firma a manutenção de seus territórios físicos e subjetivos.*

Orações subordinadas (p. 47)

Orações subordinadas adjetivas (p. 49)

Sugestões de respostas (p. 50)

1. a. (EM13LP02) Na primeira oração, o antecedente é **uma história em quadrinhos**; na segunda, **um homem**; na terceira, **John e sua equipe**.

Professor, na última oração, chame a atenção da turma para a concordância verbal, que nos ajuda a identificar o antecedente do pronome e reforça a coesão textual – como o verbo **enfrentar** está na 3ª pessoa do plural, sabemos que se refere a um sujeito composto (**John e sua equipe**).

1. b. (EM13LP02, EM13LP08) Espera-se que os estudantes percebam que as orações sublinhadas no primeiro período limitam o sentido do termo a que se referem, enquanto a do segundo período apenas traz uma explicação adicional sobre ele.

2. (EM13LP08) Na construção dos textos, as orações subordinadas adjetivas são usadas, sobretudo, para descrever pessoas, objetos e situações.

3. (EM13LP01, EM13LP08) Em geral, as orações adjetivas são mais empregadas na parte da resenha em que se apresenta a obra ou se faz uma sinopse dela, pois são importantes na descrição dos cenários e personagens.

Orações coordenadas e subordinadas em uma resenha crítica (p. 53)

Primeiro peça aos estudantes que leiam individualmente e em silêncio a resenha sobre o livro de Julio Cortázar (1914-1984), **O jogo da amarelinha**, e depois faça oralmente algumas perguntas para verificar a compreensão global.

Por exemplo:

- "Em termos de sucesso editorial, qual é a diferença entre o livro anterior de Cortázar, **Histórias de Cronópios e de Famas**, e o livro de que fala esta resenha, **O jogo da amarelinha**?" (o primeiro livro foi um fracasso de vendas e recebeu pesadas críticas, enquanto o segundo teve ótima repercussão);
- "Por que havia a expectativa de que **O jogo da amarelinha** não teria sucesso?" (porque era um livro de difícil leitura);
- "O que chama atenção na atitude de Cortázar durante os anos em que trabalhou nessa obra?" (ele foi persistente, pois, apesar de já ter tido um fracasso editorial e não ter certeza se sua nova obra seria publicada, insistiu e trabalhou com afinco).

Fale com a turma sobre o estilo peculiar dessa resenha, na qual o autor faz vários comentários entre parênteses, como se estivesse dialogando com o leitor. Por fim, pergunte aos estudantes o que acham que há de tão surpreendente em **O jogo da amarelinha** e se ficaram com vontade de ler a obra.

Depois, discuta coletivamente as questões sobre as orações. A cada questão, ajude os estudantes a conectar o exemplo concreto aos conteúdos estudados na seção. O foco deve recair sobre a identificação dos usos e efeitos das diferentes construções sintáticas, e não sobre o domínio da nomenclatura.

Sugestões de respostas (p. 54)

1. (EM13LP07, EM13LP08) O período combina uma oração substantiva subjetiva a uma construção com verbo **ser** + adjetivo (Notar [que o escritor argentino...] é interessante). Dessa forma, releva o posicionamento do autor sobre o fato declarado: ele considera interessante que o escritor argentino tenha trabalhado sem a certeza de que o livro seria realmente publicado.

2. (EM13LP02, EM13LP08) Nessa passagem, o autor da resenha lista duas avaliações de Cortázar sobre o próprio livro, as quais comprovam a tese (apresentada na frase anterior) de que a obra tinha pouco apelo comercial; afinal, o próprio autor a considerava "ilegível" (de leitura difícil) e a julgava como um "antirromance" (pelas convenções contra esse gênero literário).

3. (EM13LP02, EM13LP08) A oração sublinhada expressa uma relação de concessão: ela introduz um fato que, embora contrarie o fato expresso na oração principal, não chega a impedi-lo totalmente. Cortázar sabia que seu livro tinha pouca viabilidade comercial, mas isso não o impediu de trabalhar durante anos na produção da obra.

4. (EM13LP08) A oração substantiva "que estava criando um clássico desconcertante" permite ao resenhista incorporar o discurso de Cortázar (no caso, suas ideias, suas convicções) ao próprio discurso.

5. (EM13LP02, EM13LP05, EM13LP08) Para que os estudantes identifiquem mais facilmente a estrutura sintática desse período, você pode reescrevê-lo na lousa na ordem direta: *A repercussão positiva de **O jogo da amarelinha** foi mais surpreendente do que a confiança inabalável do escritor em seu trabalho ficcional [foi]*. Espera-se que a turma perceba que essa construção estabelece uma comparação entre os fatos, e que essa comparação reforça a argumentação que vem sendo desenvolvida desde o início do fragmento: o romance **O jogo da amarelinha** enfrentou um longo e difícil percurso até ser publicado, mas, quando veio a público, confirmou que era uma obra-prima.

Leitura e reflexão II: África lusófona (p. 55)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP51, EM13LP52.

Assim como na primeira seção de leitura, nesta seção os estudantes vão entrar em contato com um texto de natureza apreciativa (um vídeo de *booktoker*) antes de ler o texto literário em si – um fragmento do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata", de Mia Couto, em que a temática dos conflitos da Guerra Civil Moçambicana, no período pós-colonial, é literariamente tratada.

Também como na primeira seção de leitura, sugerimos que, antes de iniciar as leituras, você busque levantar o

que os estudantes sabem sobre a África lusófona em geral e Moçambique em particular.

Pode ser interessante combinar uma aula conjunta com o professor de História ou exibir um conteúdo audiovisual sobre a história da região, com foco em seus processos de colonização e independência. Você pode exibir, por exemplo, a reportagem "Independência e morte: a África portuguesa", que foi ao ar no programa **Caminhos da Reportagem**, da TV Brasil, em 2015 (disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/independencia-e-morte-a-africa-portuguesa; acesso em: 18 out. 2024).

Caso não seja possível reproduzir a reportagem na íntegra, você pode exibir a introdução (até o minuto 4'20") e depois pular diretamente para o bloco que fala sobre Moçambique (a partir do minuto 21'35"). Esse bloco apresenta, inclusive, depoimentos de Mia Couto, pelos quais a turma poderá conhecer melhor a trajetória de vida e o pensamento do escritor.

Avalie, ainda, a possibilidade de ampliar a proposta com a apreciação em sala de aula do *trailer* do filme sugerido (**O dia em que explodiu Mabata-bata**), como mobilização para a leitura. Nesse caso, explore a fotografia, a trilha sonora, o trabalho de câmara e coloque em discussão como o enredo inspirado no que seria uma continuidade do conto contribui para o conhecimento da visão de mundo, cultura e religiosidade dos grupos étnicos do universo rural moçambicano.

Texto 1 – Vídeo de *booktoker* sobre Mia Couto (p. 56)

Para o trabalho com o vídeo da *booktoker* sobre Mia Couto, embora seja oferecida a transcrição completa da fala da jovem, é bastante recomendável que os estudantes assistam ao vídeo para que associem o texto verbal 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 etc.), desenvolvendo, assim, a habilidade **EM13LP16**. Além disso, ao ver o vídeo eles poderão avaliar o emprego de imagens (fotografia do escritor, capa de livro) e o uso das legendas e outros recursos gráfico-visuais, de modo a favorecer a habilidade **EM13LP14**.

Sugerimos, portanto, que você garanta o acesso dos estudantes ao vídeo por uma das seguintes formas: a) *download* antecipado para projeção à turma em sala de aula (ou outro espaço da escola); b) acesso individual ou em grupos em sala de aula, por meio de dispositivos conectados à internet; c) acesso individual antecipado em horário extraclasse, com anotação dos principais pontos observados. Nesse último caso, forneça um roteiro de análise aos estudantes, contemplando os pontos-chave abordados nas questões 5, 6 e 7, além de outros que julgar pertinentes.

Na questão 8, é proposta uma comparação entre o vídeo da *booktoker* e vídeos apreciativos mais longos, dos chamados *booktubers*. Recomendamos que peça aos estudantes que assistam a um dos vídeos sugeridos (ou outro, sugerido por você) antecipadamente, em horário extraclasse. Se houver disponibilidade, você pode projetar trechos de um desses vídeos para a turma toda, a fim de facilitar a comparação.

Sugestões de respostas (p. 57)

1. (EM13LP01) O objetivo do vídeo é apresentar a vida e a obra de Mia Couto, destacando seu livro mais famoso, **Terra sonâmbula**, pelo qual a *booktoker* sugere que o espectador inicie seu contato com o escritor, caso ainda não tenha lido nada dele.
2. (EM13LP01, EM13LP16) Ela interage com o espectador no início do vídeo ("Já conhece Mia Couto? Então tá na hora de você conhecer.") e no final ("Se você quer conhecer a obra dele [...]. Me conta se você já leu algum dele").

   Espera-se que os estudantes respondam que esse tipo de interação é importante nos vídeos veiculados em redes sociais porque a comunicação dessas redes caracteriza-se pelo contato próximo entre os criadores de conteúdo e o público. Apesar de esse contato já existir nos *blogs* (ou mesmo em veículos tradicionais, como jornais e revistas, que recebiam cartas dos leitores), ele é muito mais intenso e dinâmico nas redes sociais.
3. Respostas pessoais.
4. Respostas pessoais. Professor, na discussão das respostas, resgate o que os estudantes já aprenderam sobre realismo mágico na primeira seção de leitura e reflexão. Também mobilize os conhecimentos que eventualmente tenham sobre Guimarães Rosa.
5. Respostas pessoais. Sugestão: As legendas favorecem a concentração do espectador, evitando que ele se dispersе ou perca alguma informação (o que é bem possível, já que o ritmo do vídeo é acelerado). Além disso, as legendas permitem que se acompanhe o vídeo mesmo quando não é possível escutar seu áudio.
6. Espera-se que os estudantes percebam que os cortes são necessários para criar um vídeo tão curto e acelerado, pois permitem que a *booktoker* elimine qualquer hesitação ou pausa em sua fala.
7. Espera-se que os estudantes percebam que, em um vídeo mais longo, as informações são apresentadas de forma bem mais pausada. Em geral, isso não se deve a diferenças no ritmo da fala dos apresentadores, mas ao número de cortes, que normalmente é bem menor nos vídeos longos – neles, as tomadas ("pedaços" de gravação) costumam ser mais longas e naturais. Quanto aos recursos gráfico-visuais, a comparação vai depender do vídeo escolhido pelos estudantes. Em geral, os vídeos longos usam tais recursos com menos frequência; mas, quando eles existem, podem ser mais elaborados, com uso, por exemplo, de vinhetas de abertura. Em relação ao cenário e ao enquadramento, é importante notar que o enquadramento dos vídeos longos é feito na horizontal, o que permite mostrar melhor o cenário (que pode ser mais atraente ou elaborado). No vídeo da *booktoker*, por sua vez, o enquadramento é bem fechado e na vertical, visto que esse tipo de vídeo rápido se destina quase que exclusivamente para ser visto em dispositivos móveis.

Texto 2 – Fragmento do conto "O dia em que explodiu Mabata-bata" (p. 58)

Sugerimos que, antecipadamente, solicite à turma que leia o trecho do conto individualmente, em horário extraclasse. Também antecipadamente, peça a cinco estudantes que se preparem para uma leitura expressiva do conto – um deles fará a voz do narrador (incluindo os pensamentos de Azarias), e os outros as vozes do tio Raul, da avó Carolina e dos soldados. Oriente-os a experimentarem o que já sabem sobre leitura expressiva, usando com intencionalidade recursos da oralidade, como entonação, pausas, construção do ritmo.

Durante a aula destinada à leitura do conto, a turma toda acompanhará a leitura expressiva desses colegas. Além de proporcionar aos estudantes que já leram o texto individualmente um segundo contato com ele, preparando-os melhor para a análise, esse procedimento permite que aqueles estudantes que, por algum motivo, não tenham conseguido ler o texto com antecedência se integrem de modo mais qualificado aos grupos de trabalho.

Para a formação desses grupos, incentive diferentes arranjos e repactue critérios para a colaboração, reconhecendo e reforçando conquistas que a turma já tenha tido quanto à cultura da colaboração e problematizando aspectos que possam ser melhorados.

Para a atividade de continuação da leitura do conto, oriente os grupos a tomarem como modelo a leitura expressiva feita pelos colegas em sala, distribuindo entre os integrantes as vozes do trecho final. Combine um prazo para a realização da atividade e organize um momento para que os grupos abordem aspectos que queiram trazer e discutir no coletivo.

Sugestões de respostas (p. 60)

1. (EM13LP46) Respostas pessoais.
2. Azarias provavelmente era órfão, pois era criado pela avó e pelo tio, que o obrigavam a trabalhar em vez de levá-lo à escola, como se pode perceber no trecho: "Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho". Além disso, o tio, aparentemente, tratava-o mal, zombando dele. Em suma, o menino não se sentia acolhido nem amado nessa família: "E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados. Por isso, olhou sem pena para o campo que ia deixar".
3. Respostas pessoais. Sugestão: A avó parece realmente preocupada com o menino ("Quando chegou ela disparou a aflição"). Já tio Raul, embora pareça duro e mais preocupado com os bois do que com o menino, no fim decide ir atrás dele, mesmo advertido dos perigos pelos soldados. Isso pode sugerir que, por trás da aparência rude, ele também amasse Azarias.
4. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, na perspectiva do personagem Azarias, a explosão do boi tem uma explicação mágica; teria sido alguma réstia deixada por **ndlati**, o pássaro mítico do relâmpago.
5. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que os soldados trazem a notícia de que uma mina havia explodido com a pisada de um boi, provocando o leitor a fazer relações com o contexto da Guerra Civil Moçambicana, cujo uso de minas terrestres causa mortes até hoje.
6. (EM13LP01, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que muito provavelmente representantes do grupo político contrário ao dos moradores e seus soldados. Professor, aproveite essa questão para destacar como o conto não nomeia um ou outro grupo dos que se opuseram na Guerra Civil Moçambicana; em dimensão ficcional, literária, qualquer um deles poderia ter sido responsável por essa mina.
7. (EM13LP49) O menino Azarias está sozinho na montanha; ele até cruzou o rio, o que indica afastamento da casa, do que é familiar. Os soldados falam sobre os bandidos que andaram espalhando minas. Todos esses indícios apontam para algo perigoso ou dramático que pode acontecer em seguida. Quando tio Raul decide ir atrás de Azarias, o leitor percebe que esse clímax está próximo.
8. Respostas pessoais.
9. Respostas pessoais.

DIÁLOGOS Conceição Lima: uma homenagem aos injustiçados de São Tomé e Príncipe (p. 62)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP06, EM13LP50, EM13LP52.

Antes do trabalho com o poema de Conceição Lima, sugerimos que retome com os estudantes o mapa da África lusófona na página 55 do Livro do Estudante e peça que localizem o arquipélago de São Tomé e Príncipe. Depois, solicite a um ou dois estudantes que leiam em voz alta os parágrafos iniciais do boxe, que oferecem uma contextualização histórica essencial à interpretação do poema. Tal contextualização pode ser complementada, se possível, com a exibição de um vídeo que mostra a história da ocupação de São Tomé e Príncipe e seu processo de escravização, o qual, no século XIX, foi substituído pela importação dos "serviçais" – trabalhadores do continente mantidos nas ilhas em condições análogas à escravidão (leia mais sobre esse vídeo no boxe **Sugestão**, a seguir).

Para a leitura do poema em si, sugerimos uma leitura expressiva, que pode ser feita por você ou por uma dupla de estudantes. Nesse último caso, peça que se preparem antecipadamente e definam quais estrofes cada um declamará.

Por abordar literariamente a situação de trabalhadores em condições análogas à escravidão, o poema evidencia a relevância do **ODS 8** Trabalho decente e crescimento econômico) e do **ODS 10** (Redução das desigualdades).

Sugestão

Reportagem

HENRIQUES, Joana Gorjão. São Tomé e Príncipe – A escravatura durou até à independência. **Público**, [*s. l.*], 9 jun. 2016. Disponível em: https://acervo.publico.pt/mundo/noticia/em-sao-tome-e-principe-a-escravatura-durou-ate-a-independencia-1729886. Acesso em: 17 out. 2024.

Nessa reportagem do jornal português **Público**, você encontrará mais informações sobre a história dos "serviçais" em São Tomé e Príncipe. Como dito anteriormente, há um interessante vídeo em que a historiadora são-tomense Nazaré Ceita resume a história do arquipélago e dá vários detalhes sobre o regime de escravidão, aberta ou velada, que vigorou na região até bem recentemente, na década de 1970.

Sugestões de respostas (p. 63)

1. (EM13LP06) O eu lírico os representa como mortos-vivos, almas penadas que "assombram a lama dos quintais".
2. (EM13LP06, EM13LP52) Pode ser citado o trecho a seguir, em que essa referência fica mais evidente: "não os confundo com outros mortos / apaparicados com missas, nozados, padres-nossos". Também podem ser citados os trechos referentes à inquietude desses fantasmas, que, por terem morrido longe de casa, parecem vagar sem

rumo, sem encontrar a paz eterna: "[...] eles vêm e vão mas não partem / Eles vêm e vão mas não morrem"; "seus ossos sem rumo e sem abrigo".

3. a. Por sentimentos variados, que incluem culpa, remorso e uma "ambígua caridade".

3. b. (EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: Parte das riquezas, da estrutura e da história do país foi construída por esses estrangeiros, que sofreram tratamento desumano e morreram anonimamente, sem nunca terem podido regressar a seus países.

4. a. (EM13LP50, EM13LP52) Respostas pessoais. Além de diferenças mais óbvias, como o gênero literário (poema de um lado; romance e conto de outro), os estudantes podem citar o fato de Conceição Lima abordar um aspecto específico do processo de colonização: as marcas que ele deixou nas relações sociais, principalmente nas relações de trabalho, que, em alguns casos, se tornaram deformadas e violentas. Mesmo muito tempo após a abolição, os proprietários de terra em São Tomé continuavam tratando os trabalhadores de maneira indigna e desumana. Imagina-se, ainda, que essa situação era tolerada pela sociedade e pelo governo colonial, já que perdurou até a segunda metade do século XX.

4. b. (EM13LP50, EM13LP52) Em relação às semelhanças entre esse poema e os outros textos do capítulo, pode ser mencionada a violência inerente ao processo de colonização, que é tematizada em todas as obras. Outra semelhança possível é o realismo mágico, que se faz presente no poema pela representação dos gabões como fantasmas ou mortos-vivos.

CONEXÕES O Brasil e os países lusófonos (p. 64)

Em alinhamento a uma perspectiva interdisciplinar do ensino-aprendizagem de literatura, esta seção apresenta trechos de uma reportagem que compara o Brasil e as outras nações lusófonas. O objetivo da seção é, portanto, representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países, com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos. Dessa forma, o estudante desenvolve a capacidade de compreender a realidade brasileira em comparação com a de outros países, especialmente daqueles com os quais compartilhamos não só a língua portuguesa, mas também o passado colonial.

Por envolverem uma análise de processos econômicos e a comparação do **IDH** dos países, destacando a profunda desigualdade entre alguns deles, as atividades da seção incorporam, de modo transversal, a macroárea temática **Economia** (especialmente o tema **Educação financeira**) e colocam em evidência o **ODS 10** (Redução das desigualdades).

ODS 10

IDH: sigla para Índice de Desenvolvimento Humano, uma medida estatística de comparação entre países formada por três componentes principais: expectativa de vida ao nascer; anos de escolaridade; e Renda Nacional Bruta *per capita*, expressa em paridade do poder de compra (PPP) constante em dólar. O IDH dos países é calculado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Sugerimos que a leitura da reportagem seja feita em sala de aula, na modalidade silenciosa, e que as questões sejam discutidas coletivamente. Se julgar conveniente a promoção de um trabalho interdisciplinar, veja sugestões para isso no boxe **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, adiante.

Sugestões de respostas (p. 65)

1. Um processo colonial tão duradouro gerou, em primeiro lugar, demora na modernização da estrutura econômica dos países, ainda baseada na agricultura e na informalidade. Em segundo lugar, como a independência ocorreu no contexto da Guerra Fria, os países foram sugados pelo conflito entre Estados Unidos e União Soviética. Houve, ainda, atraso na formação de quadros políticos, devido ao acesso restrito ao Ensino Superior. Professor, problematize com os estudantes que, embora no final do quinto parágrafo, o texto fale em "dois efeitos principais" da independência tardia, na sequência são apresentados três efeitos, conforme listado acima.

2. Todos os países africanos lusófonos (assim como Timor-Leste) ocupam posições muito baixas no *ranking* mundial do IDH. A maioria deles também tem baixos índices de democracia e liberdade de imprensa. Esses problemas podem estar ligados às consequências da independência tardia mencionadas antes: estrutura econômica pouco desenvolvida, deficiência na gestão pública e um histórico de conflitos internos.

3. Assim como Timor Leste, Cabo Verde destaca-se pelos bons índices de democracia e liberdade de imprensa.

4. a. Espera-se que os estudantes atribuam à frase de Fonseca o sentido de que, embora houvesse opressão no sistema colonial, as duas partes trocavam conhecimentos e, após a independência, precisaram se entender e encontrar consensos.

4. b. Respostas pessoais.

4. c. Respostas pessoais. Sugestão: Os brasileiros podem aprender que, mesmo em democracias jovens, como é o caso dos dois países (Cabo Verde foi democratizado em 1991, e o Brasil, redemocratizado em 1985), a população pode interiorizar os valores democráticos, como diz Fonseca, e isso resultar em estabilidade política e instituições fortalecidas, o que, no longo prazo, pode inclusive trazer mais prosperidade econômica ao país.

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 para complementar a análise comparativa entre o Brasil e outros países de colonização portuguesa, bem como adicionar camadas de significado aos textos literários apreciados no capítulo.

Desenvolvimento: tomando como base a reportagem apresentada na seção **Conexões**, o professor de História ou o de Geografia pode ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os processos de colonização portuguesa ocorridos na África, explorando suas causas e consequências.

Alguns objetos de conhecimento que podem ser trabalhados são, por exemplo:

– a Conferência de Berlim (1885), que estabeleceu a partilha da África por nações europeias e estimulou Portugal a aumentar sua presença nas colônias africanas;

– o regime salazarista, que criou, entre os portugueses, o imaginário de uma suposta colonização "benevolente" e "pacífica", que beneficiaria as colônias;

- a relação entre a derrocada desse regime e a independência das colônias africanas lusófonas, que ocorreu no contexto da Guerra Fria, como mencionado na reportagem.

Avaliação: o professor de Língua Portuguesa e o(s) professor(es) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem avaliar o que os estudantes apreenderam na comparação crítica entre o Brasil e os países africanos de colonização portuguesa, seja na forma de um exame convencional, seja por meio de uma produção textual (inclusive oral), caso julguem conveniente.

Produção: *Vlog* literário (p. 67)

De olho na BNCC

Ao propor que os estudantes produzam um *vlog* literário compartilhando seus gostos e interesses literários, esta seção propicia o desenvolvimento de habilidades do campo da vida pessoal, em articulação com as do campo artístico-literário, sobretudo as habilidades **EM13LP19**, **EM13LP20**, **EM13LP21**, **EM13LP51** e **EM13LP53**. Por tratar-se de uma produção audiovisual, com elaboração de roteiro e uso de tecnologias digitais, levando o jovem a vivenciar o papel de *booktoker* ou *booktuber*, a produção fomenta também as habilidades **EM13LP14**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18** e **EM13LP45**. Por fim, como se enfatiza a necessidade de ajustar os recursos linguísticos e visuais às condições de circulação do vídeo, contempla-se a habilidade **EM13LP01**, assim como a habilidade **EM13LP11** é contemplada na curadoria de informações sobre o autor ou as obras focalizadas no *vlog*.

Para a produção do *vlog* literário, sugira que os estudantes escolham uma obra que todos ou pelo menos a maioria dos integrantes do grupo tenham lido. Outra opção é que cada integrante faça sua própria recomendação – esse arranjo é mais recomendável para as duplas, devido à necessidade de tempo para tratar de cada obra.

PRÁTICAS EM AÇÃO *E-zines* da turma (p. 69)

De olho na BNCC

O projeto a ser realizado nesta seção envolve uma prática de linguagem característica das culturas juvenis – a produção de um *e-zine* em que a turma compartilhará suas produções autorais e suas apreciações de livros, filmes, *shows*, *games* etc., o que favorecerá habilidades do campo da vida pessoal e do campo artístico-literário, sobretudo as habilidades **EM13LP20**, **EM13LP21**, **EM13LP51** e **EM13LP53**. Sendo uma produção que requer o uso de tecnologias digitais, bem como a consideração dos efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens, desenvolvem-se também as habilidades **EM13LP14**, **EM13LP15** e **EM13LP18**.

Sugerimos iniciar o trabalho com esta seção mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre *fanzines*. Pergunte se já viram algum *fanzine* (físico ou eletrônico) e se produziram algum no Ensino Fundamental. Em seguida, leia com eles as informações iniciais da seção, que contextualizam a origem desse tipo de publicação.

Será especialmente útil explorar com os estudantes o acervo de *fanzines* eletrônicos do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, indicado no boxe **#Para curtir** da página 70. Nesse *site*, é possível conhecer publicações feitas pelos estudantes abrangendo os mais diversos temas, com ampla variedade de escolhas quanto aos recursos visuais e à organização dos conteúdos.

Autoavaliação (p. 72)

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.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Fazendas de cliques e suas implicações (p. 72)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP27, EM13LP30.

Nessa seção, será apresentado aos estudantes o fenômeno das "fazendas de cliques" por meio da leitura de uma reportagem. Em seguida, será proposto que eles produzam uma **carta-denúncia** dirigida a um público específico, focalizando uma das implicações negativas desse tipo de empreendimento.

Como se trata da primeira produção de um **texto argumentativo** neste volume, sugerimos que você retome com os estudantes os conhecimentos que construíram a esse respeito no volume 1, sobretudo com a produção dos gêneros **carta aberta** e **crítica de mídia** (no capítulo 4) e **abaixo-assinado** (no capítulo 8). Enfatize principalmente a necessidade de considerar o **plano textual** da carta-denúncia, com a distribuição dos conteúdos entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, e com o uso adequado de recursos coesivos, tanto na retomada das ideias, como na articulação entre elas.

Vale lembrar que os textos argumentativos serão estudados de forma mais extensa na próxima unidade, sobretudo no capítulo 3.

UNIDADE 2 ENTRE *FEEDS* E *FAKES*

Objetivos da unidade

Conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais**, na página MP017 deste Suplemento, esta é a segunda unidade da obra que prioriza o campo jornalístico-midiático (a terceira será a unidade 2 do volume 3).

Os principais objetivos da unidade são:

a) propor a análise de textos jornalísticos de gêneros variados (cartuns, *memes*, tiras, artigos de opinião, reportagens) que abordam fenômenos característicos do ambiente informacional contemporâneo, tais como efeito bolha, desinformação e ansiedade algorítmica, desenvolvendo, dessa forma, a competência geral 5 e a competência específica de Linguagens 7, sobretudo a habilidade EM13LGG702;

b) consolidar e aprofundar habilidades relativas à argumentação, explorando, em atividades tanto de análise como de produção, diferentes tipos de argumento, movimentos argumentativos e a estrutura dos gêneros argumentativos (principalmente do artigo de opinião), com vistas ao desenvolvimento da competência geral 7 e da competência específica de Linguagens 2 (habilidades EM13LGG201, EM13LGG202 e EM13LGG203);

c) analisar a argumentação em um fragmento de sermão do padre Antônio Vieira, a fim de articular as práticas do campo jornalístico-midiático com as do campo artístico-literário, além de favorecer a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

d) discutir, por meio de leituras e da produção de um artigo de opinião, o impacto da internet na saúde mental dos jovens, propiciando que desenvolvam a competência geral 8;

e) estimular os estudantes, por meio de análises e discussões, a reconhecerem e combaterem formas de violência que se disseminam no ambiente *on-line*, como diversos tipos de intolerância e discurso de ódio, de modo a favorecer a competência geral 9;

f) promover um trabalho interdisciplinar com conhecimentos da área de Matemática e suas Tecnologias, pela discussão de como os grafos (um tipo de modelo matemático) vêm sendo utilizados para descrever a disseminação de discursos nas redes sociais, o que favorece a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 7, principalmente a habilidade EM13LGG702;

g) orientar os estudantes na concepção e na execução de uma ação de linguagem que busque combater o *bullying* e o *cyberbullying*, promovendo, dessa forma, as competências gerais 9 e 10 e a competência específica de Linguagens 2, principalmente a habilidade EM13LGG204;

h) consolidar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes relativos à coesão textual, com foco nos recursos coesivos referenciais, de modo a desenvolver a competência específica de Linguagens 1, principalmente a habilidade EM13LGG103;

i) propor a análise e a produção de um *e-mail* profissional, a fim de propiciar que o estudante se insira de modo mais qualificado nas práticas de linguagem características do mundo do trabalho, o que contribui para desenvolver a competência geral 6;

j) fomentar reflexões sobre o impacto da inteligência artificial e outras tecnologias no jornalismo e em outras profissões, favorecendo, portanto, as competências gerais 5 e 6 e a competência específica de Linguagens 7, principalmente a habilidade EM13LGG702.

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, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP22, EM13LP27, EM13LP33, EM13LP36, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP45, EM13LP52.

Justificativas

A escolha dos objetivos desta unidade, principalmente os indicados nos itens **a**, **b**, **d**, **e** e **j** do tópico anterior, justifica-se pela determinação, estabelecida na BNCC, de que o estudante egresso do Ensino Médio domine a cultura digital, tornando-se capaz de compreender os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade e de fazer um uso qualificado e ético das linguagens digitais.

Já o objetivo indicado no item **b** do tópico anterior (consolidar e aprofundar habilidades relativas à argumentação) justifica-se porque, também segundo a BNCC, para que os estudantes vivenciem práticas de linguagem situadas, vinculadas com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos, as escolas de Ensino Médio devem ampliar "as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito" (BRASIL, 2018, p. 486). Acreditamos que o trabalho com argumentação desenvolvido nesta unidade, estando vinculado a reflexões sobre o combate ao discurso de ódio, ao *bullying* e a outras formas de violência, é capaz de atender a esses requisitos da BNCC.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 84-85)

Com base no título da unidade, você pode mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os fenômenos e processos que caracterizam o fluxo de informações nos

meios digitais. Busque saber o que eles já conhecem e os pontos sobre os quais têm dúvidas ou curiosidade.

Você pode trazer algum fato que esteja sob os holofotes no momento, como uma *fake news* de grande repercussão, uma ação violenta inspirada por discursos de ódio ou casos de *deep fake* (manipulações profundas de voz e imagem que podem fazer parecer que determinada pessoa tenha, por exemplo, dado declarações que jamais deu). Você pode também trazer dados de pesquisas relacionadas a esses temas, como um levantamento feito em 2023, nos Estados Unidos, segundo o qual os adolescentes estão mais sujeitos a acreditar em teorias da conspiração do que pessoas mais velhas. Os dados dessa pesquisa podem ser consultados na reportagem: MANDELLI, Mariana. Adolescentes são mais vulneráveis a teorias da conspiração. **Programa de Educação Midiática** (**EducaMídia**), Instituto Palavra Aberta, [*s. l.*], 11 set. 2023. Disponível em: https://educamidia.org.br/adolescentes-sao-mais-vulneraveis-a-teorias-da-conspiracao/. Acesso em: 18 out. 2024.

Após esse levantamento dos conhecimentos, das dúvidas e hipóteses da turma sobre os temas da unidade, dê início à leitura colaborativa do cartum com base nas questões propostas. Chame a atenção da turma para o fato de o trabalho ter sido produzido por um artista italiano e veiculado no Cartoon Movement, um *site* internacional de desenhistas *freelancers*, o que demonstra o caráter global desses fenômenos e das preocupações que eles geram.

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. 85)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP14, EM13LP40.

Sugestões de respostas (p. 85)

1. Há um homem branco de meia-idade sentado em uma poltrona utilizando um aparelho celular. Ele usa óculos e está de pijama e chinelos, o que sugere que está em casa. O homem foi representado dentro de uma redoma, a qual está repleta de "joinhas" ou *likes*. Ele está com um semblante satisfeito, aparentando contentamento e conforto.

2. a. (EM13LP40) Espera-se que os estudantes concluam que, assim como em uma câmara de eco, na qual a nossa voz ressoa em nossos ouvidos, nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens podemos viver situações em que nossas ideias e opiniões também são as únicas que repercutem, voltando para nós mesmos e realimentando nossas convicções.

2. b. (EM13LP14) O fenômeno foi representado literalmente por meio de uma redoma, evidenciando o isolamento do personagem. Os muitos "joinhas" sugerem que ele está recebendo e/ou dando aprovação para as mensagens que vê e/ou compartilha, as quais expressam suas próprias ideias.

2. c. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP40) Ele parece confortável porque está reforçando suas opiniões, sem receber questionamentos.

3. a. Resposta pessoal.

3. b. Resposta pessoal. Professor, aproveite a discussão gerada por essa pergunta para mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito dos **algoritmos** empregados nas redes sociais, pelos quais os usuários são expostos a conteúdos semelhantes àqueles que anteriormente consumiram e/ou curtiram. Caso tenha trabalhado o volume 1 desta obra com a turma, retome o que eles discutiram no capítulo 8, quando analisaram o emprego dos algoritmos no *marketing* digital e sua influência sobre o comportamento de compra do consumidor.

3. c. Resposta pessoal. Professor, em diálogo com as opiniões dos estudantes, apoie-os na conclusão de que a consequência de manter um ambiente em que grupos de pessoas que pensam de forma semelhante estão sempre reforçando suas narrativas, sem ter contato com outras perspectivas, é o extremismo. O extremismo, por sua vez, pode gerar uma série de outros problemas, como polarização política, conflitos sociais ou, em casos mais graves, episódios de violência contra determinados grupos considerados "inimigos" pelos extremistas.

Capítulo 3 Excesso de informações: entender e saber lidar (p. 86)

As duas seções **Leitura e reflexão** deste capítulo, que formam sua "espinha dorsal", apresentam dois artigos de opinião – o primeiro sobre checagem de informações e o segundo sobre ansiedade algorítmica. Em ambas as seções, a leitura dos artigos dialoga com a leitura de outros textos escritos e multissemióticos do campo jornalístico-midiático.

Ao proporem a análise do mesmo gênero discursivo, essas duas seções **Leitura e reflexão** permitem uma progressão dos conteúdos ao longo do capítulo. Na leitura do primeiro artigo de opinião, os estudantes analisam os diferentes tipos de argumento e os movimentos argumentativos empregados pela autora; ao passo que, na segunda seção, eles realizam uma leitura mais autônoma do outro artigo de opinião, concentrando-se em sua estrutura.

Após a seção **Leitura e reflexão I**, a seção **Aprendendo com autonomia** propõe uma sequência de atividades práticas em que os estudantes aprenderão como fazer uma checagem de fatos e a realizarão de forma autônoma. Além disso, eles compararão seus *feeds* para verificar se suas preferências prévias têm levado à formação do chamado "efeito bolha" em suas redes sociais.

Na seção **Leitura e reflexão II**, em uma articulação entre as práticas do campo jornalístico-midiático e as do campo artístico-literário, propõe-se, no boxe **Diálogos**, a análise de fragmento de um dos sermões do padre Antônio Vieira.

Por fim, na seção **Produção**, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos sobre argumentação que construíram ao longo do capítulo na produção de um artigo de opinião.

Sequência didática para a produção de textos opinativos e argumentativos escritos

Conforme explicado nas **Orientações didáticas** referentes ao capítulo 4 do volume 1 desta obra, uma **sequência didática** é um conjunto articulado de atividades que busca alcançar certo objetivo didático, o qual pode envolver a análise e produção de determinado gênero discursivo e/ou o desenvolvimento de uma competência ou habilidade específica. 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 o gênero **artigo de opinião** – que, como dito, será analisado por meio de leituras nas seções **Leitura e reflexão I** e **II** e proposto para elaboração na seção **Produção**.

Neste momento inicial, sugerimos que você retome a carta-denúncia produzida colaborativamente na seção **Educação midiática** do capítulo 2 e a utilize como uma **avaliação diagnóstica** da turma, a fim de detectar eventuais defasagens e, assim, planejar a sequência didática deste capítulo. Verifique se, em cada grupo, os estudantes foram capazes de:

a) organizar os conteúdos adequadamente em introdução, desenvolvimento e conclusão;
b) garantir a manutenção e a progressão temática ao longo do texto, pelo uso adequado de recursos coesivos;
c) apresentar argumentos coerentes para sustentar sua denúncia, apoiando-se nas fontes consultadas;
d) formular propostas pertinentes, tendo em vista os problemas denunciados.

Caso note defasagens em algum desses pontos, planeje-se para saná-las ao longo da sequência didática deste capítulo.

Aproveite as análises propostas nas seções **Leitura e reflexão** para consolidar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre tipos de argumento, movimentos argumentativos, operadores argumentativos e a estrutura do texto argumentativo. Por fim, na seção **Produção**, você pode usar o artigo de opinião criado por eles como uma **avaliação somativa**, a fim de verificar em que medida eles foram capazes de atingir os objetivos da sequência didática. Leia mais sobre isso nas orientações da seção **Produção**.

Leitura e reflexão I: *Fake news* e checagem de informações (p. 86)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP36, EM13LP45.

Nessa seção, os estudantes lerão três textos – um artigo de opinião (**texto 1**) sobre checagem de fatos e dois *memes* (**textos 2** e **3**) que com ele dialogam. Além de argumentar sobre o tema, o **texto 1** oferece algumas recomendações práticas para a checagem de informações, as quais os estudantes aplicarão na seção seguinte, **Aprendendo com autonomia**, em que vão verificar a veracidade de textos e vídeos. Por abordarem a necessidade de todos os cidadãos zelarem pela qualidade das informações que circulam na sociedade, os três textos dessa seção permitem incorporar a macroárea **Cidadania e Civismo**, especificamente o tema contemporâneo transversal da **Vida familiar e social**.

Além dessa discussão sobre checagem de fatos, a partir dessa seção retoma-se e aprofunda-se o estudo da **argumentação**, especificamente do gênero **artigo de opinião**. Esse estudo foi iniciado no capítulo 2 (volume 1), quando os estudantes analisaram um artigo de opinião da escritora Elisa Lucinda, em que ela se posicionava sobre o *status* literário da obra de Carolina Maria de Jesus. Naquela oportunidade, os estudantes foram apresentados a conceitos básicos de argumentação, como tese e argumentos; também conheceram dois tipos de argumento – o dedutivo (por princípio) e o argumento de autoridade.

Sugerimos iniciar a aula projetando ou desenhando na lousa o diagrama **Conceitos básicos de argumentação** (p. 86). Certifique-se de que os estudantes compreendem que somente os dois primeiros conceitos (*argumentar* e *argumentos*) estão definidos. O diagrama foi concebido para que eles o copiem e completem com a definição dos demais conceitos à medida que avançarem na sequência didática da unidade.

Para a leitura do artigo de opinião, sugerimos solicitar a leitura individual prévia, em momento extraclasse. Depois, em sala de aula, ao discutirem as questões com seus parceiros de trabalho, os estudantes retomam trechos específicos do texto, sem a necessidade da leitura integral. Sugerimos que reserve um tempo ao final da discussão para que as duplas socializem suas conclusões, principalmente as respostas à questão 6 (p. 90), que objetiva estimular o autoconhecimento e a revisão dos próprios hábitos.

Sugestões de respostas (p. 90)

1. O tema é a responsabilidade de zelar pela integridade das informações no ambiente comunicativo atual, caracterizado por uma superabundância de informações.

2. (EM13LP05, EM13LP36) O ponto de vista defendido é que essa responsabilidade cabe a todos nós, não somente aos checadores profissionais.

3. a. (EM13LP05, EM13LP36) O texto posiciona-se contra o ponto de vista ou o discurso de que as pessoas comuns não precisam se responsabilizar por verificar as informações que circulam, pois essa tarefa caberia apenas a profissionais ou a autoridades.

3. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP36) Os textos 2 e 3 também dialogam com esse discurso, mas o fazem usando o humor. Eles se dirigem diretamente às pessoas que, guiadas pela ideia de que não é responsabilidade delas checar informações, compartilham mensagens duvidosas. Ao confrontar essas pessoas de forma bem-humorada, os *memes* questionam sua atitude e buscam levá-las à reflexão.

4. (EM13LP01) Respostas pessoais. Sugestão: Ao combinarem fotografias de pessoas em poses divertidas com frases curtas, em linguagem coloquial ("Para tudo", "Miga"), como é característico nos *memes*, esses textos têm alta probabilidade

de chamar a atenção daqueles que estão compartilhando as informações duvidosas – e dos que as estão recebendo no grupo – e, assim, conscientizá-los da necessidade de verificar as mensagens antes de repassá-las.

5. a. É o trecho que vai do sexto ao décimo parágrafo, no qual as informações estão organizadas em *bullets*.

5. b. (EM13LP01) Respostas pessoais. Sugestão: Sim, pois, como o instituto em cujo *site* o texto foi publicado é voltado à formação de educadores e à produção de conteúdos sobre educação midiática, é pertinente que haja algumas dicas práticas para um consumo mais consciente da informação.

6. a. (EM13LP36) Respostas pessoais.

6. b. (EM13LP36) Resposta pessoal.

6. c. (EM13LP36) Respostas pessoais.

7. a. (EM13LP05) "Nunca antes na história da humanidade informações foram produzidas, consumidas e compartilhadas em ritmo tão frenético como agora."

7. b. (EM13LP05) Dados quantitativos sobre o envio de mensagens via WhatsApp, os *posts* curtidos no Facebook, as buscas feitas no Google e as postagens no X (antigo Twitter), por minuto, em 2023, dados esses extraídos de um infográfico produzido pela ferramenta de análise Domo.

8. a. (EM13LP05) Também é usado um argumento por evidência no final do quarto parágrafo, em uma afirmação entre parênteses: "(no Brasil, o número de domicílios nessa condição alcançou 84%, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2023)".

8. b. (EM13LP05) Sustenta a alegação de que a capacidade de selecionar e publicar informações está, hoje, "potencialmente diluída entre todos aqueles com acesso à internet" – portanto, entre muitas pessoas (no Brasil, 84% da população). Professor, talvez seja necessária a sua mediação para que os estudantes consigam fazer a **leitura inferencial** desse trecho. A alegação de que a quantidade de pessoas que potencialmente podem publicar informações hoje é *muito grande* não está explícita no texto, mas pode ser inferida pelas outras afirmações do parágrafo.

9. (EM13LP01) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes concluam que é importante, porque dá credibilidade ao argumento e permite aos leitores consultarem por si mesmos os números citados.

10. a. (EM13LP05) Primeiro a autora faz um movimento de negociação, ao admitir que o discurso contrário ao dela (aquele de que as pessoas comuns não têm responsabilidade de zelar pela integridade das informações) tem um ponto válido: existem, de fato, agências de checagem de informações que se dedicam profissionalmente a esse trabalho. Mas, em seguida, ela faz um movimento de sustentação ao dizer que, apesar disso, todos nós temos o dever de assumir parte dessa responsabilidade.

10. b. (EM13LP02, EM13LP05) Para articular suas ideias, a autora usou o operador **no entanto**, que indica uma oposição entre as alegações: é verdade que existem checadores profissionais, mas isso não tira a responsabilidade das pessoas comuns de também checar o que compartilham.

Aprendendo com autonomia: Checagem de fatos e comparação de *feeds* (p. 92)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41.

A fim de desenvolver as habilidades **EF13LP36**, **EF13LP39**, **EF13LP40** e **EF13LP41**, propomos uma sequência de atividades sobre checagem de fatos e comparação de *feeds*. As práticas também colocam em evidência o **ODS 4** (Educação de qualidade), por promover, na Educação Básica, as habilidades de analisar criticamente informações *on-line*. Por fim, as práticas, ao estimularem a participação cidadã no mundo informacional, também permitem incorporar a macroárea **Cidadania e civismo**, principalmente o tema contemporâneo transversal da **Vida familiar e social**.

Parte das atividades da seção (especificamente a terceira e a quarta etapa, referentes à comparação de *feeds* e à checagem de fatos pelos estudantes) exige acesso à internet. De acordo com sua realidade, você pode conduzi-las em sala de aula ou atribuí-las como atividade extraclasse. Quanto às duas primeiras etapas (primeiras impressões do conteúdo verificado e análise do relatório de checagem), recomendamos que sejam realizadas em sala de aula, a fim de favorecer a troca de conhecimentos entre os integrantes de cada grupo e a discussão coletiva das respostas. A quinta e última etapa deve necessariamente ser realizada em sala de aula, pois envolve a apresentação oral das checagens realizadas pelos grupos e a discussão coletiva dos resultados.

Primeiras impressões do conteúdo verificado (p. 92)

Para essa primeira etapa, trazemos um conteúdo considerado falso pelo *site* de checagem Projeto Comprova. A adequada compreensão dos interesses envolvidos na criação desse conteúdo depende de que os estudantes tenham alguns conhecimentos prévios sobre a Suécia e seu ambicioso projeto ambiental. Para levantar e mobilizar esses conhecimentos, você pode perguntar o que sabem sobre esse país, se o consideram um país preocupado com sustentabilidade ou não, se conhecem a ativista ambiental Greta Thunberg e se sabem a nacionalidade dela (sueca). Conforme as respostas dos estudantes, você pode mostrar a eles alguns dados sobre o país apresentados na seguinte reportagem (ou orientá-los para que a leiam): MÜZELL, Lúcia. Suécia é modelo de política ambiental, mas enfrenta desafio "de ricos": reduzir o consumo. **UOL**, [*s. l.*], 29 jun. 2022. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/06/29/suecia-e-modelo-de-politica-ambiental-mas-enfrenta-desafio-de-ricos-reduzir-o-consumo.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

Enfatize que o país pretende se tornar um dos primeiros do mundo desenvolvido a serem neutros em emissões de carbono até 2045, e a capital, Estocolmo, ainda antes, em 2040. Acrescente, ainda, que os lixões de material orgânico foram banidos da Suécia há 20 anos; desde então, os resíduos alimentares são transformados em adubo agrícola ou biocombustível.

Sugestões de respostas (p. 93)

1. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes deduzam que eles não colocam o *link* original para evitar que o conteúdo

considerado falso ou enganoso receba ainda mais visualizações. A marca-d'água, por sua vez, funciona como uma indicação de que o conteúdo foi verificado; além disso, impede que o *print* seja compartilhado, sem o devido alerta, por usuários desavisados ou mal-intencionados.

2. (EM13LP05, EM13LP36, EM13LP39) O discurso beneficiado seria aquele de que projetos ambientais não são viáveis ou não são necessários, e o prejudicado é, justamente, o discurso de que esses projetos são necessários e urgentes.

3. (EM13LP36) Espera-se que os estudantes infiram que, sendo a Suécia um país muito desenvolvido e normalmente envolvido com questões ambientais, a referência de que o protesto dos agricultores ocorreu no país e de que sua pressão foi tão grande a ponto de fazê-lo abandonar seu projeto ambiental pode provocar, no leitor, a ideia de que nem os países mais desenvolvidos e mais simpáticos a causas ambientais estão conseguindo manter sua adesão a elas. Reforça-se, portanto, a ideia de que essas causas são inviáveis, impraticáveis e vêm perdendo sustentação.

4. a. Respostas pessoais. Professor, as justificativas dos estudantes para clicar ou não no *link* dependem tanto da capacidade deles de, em uma primeira leitura, detectar a falsidade da publicação como de seu interesse no assunto tratado.

4. b. (EM13LP01, EM13LP39) Espera-se que os estudantes apontem, como um primeiro indício de que o conteúdo pode ser falso, o emprego dos pontos de exclamação no título. Como esse sinal de pontuação não é utilizado em notícias e reportagens, já se conclui que a fonte das informações não é um veículo de imprensa, mas, sim, um usuário ou influenciador digital. Além disso, como esse sinal de pontuação visa comunicar emoções, pode-se concluir que a mensagem busca "provocar uma reação exagerada" e "ativar nossas emoções" – o que, como diz o artigo de Daniela Machado, seria também indício de desinformação. Por fim, a ausência da fonte das informações é outro sinal que provoca alerta.

Análise do relatório de checagem (p. 93)

Sugestões de respostas (p. 95)

1. (EM13LP36, EM13LP39) O vídeo que registra o protesto na Alemanha é real, mas a "notícia" criada com base nele é totalmente inventada: não houve protesto de agricultores na Suécia e o país não abandonou "o seu projeto ambiental para 2030". O conteúdo, portanto, sofreu edições que mudaram seu significado original e foi divulgado "de modo deliberado para espalhar uma falsidade". Professor, para aprofundar-se nessa questão, peça aos grupos que deem exemplos de como, com base no vídeo do protesto realizado na Alemanha, poderia ser criado um conteúdo enganoso. Ajude-os a chegar a algumas possibilidades. Por exemplo, republicar o vídeo anos depois, mesmo indicando corretamente onde o protesto ocorreu e o que reivindicava, seria uma forma de, intencionalmente ou não, tirá-lo de seu contexto original e, assim, dar origem a interpretações enganosas sobre ele. Outro exemplo seria um usuário que compartilhasse o vídeo, mas não dissesse em que país ocorreu ou que não fornecesse dados precisos sobre as reivindicações dos agricultores.

2. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes concluam que usar a busca reversa por imagens e pesquisar as "posições atuais do governo sueco com relação aos temas ambientais" são medidas disponíveis aos usuários comuns. Já entrar em contato com o Conselho Sueco de Agricultura, embora seja possível, envolve um grau maior de conhecimento e comprometimento, algo que se esperaria de um checador profissional, mas não dos usuários comuns.

3. a. O *hyperlink* "busca reversa" leva à página de instruções do *site* de busca reversa utilizado pelos checadores, e o *hyperlink* "Conselho Sueco de Agricultura" leva ao *site* desse conselho (em inglês).

3. b. (EM13LP01) Para que o leitor possa repetir o procedimento de checagem, caso queira, ou até mesmo para que aprenda esses procedimentos e possa replicá-los ao deparar com outros conteúdos suspeitos.

4. Respostas pessoais, pois dependem das hipóteses levantadas inicialmente pelos estudantes.

Comparação de *feeds* (p. 95)

Sugestões de respostas (p. 95)

1. a. (EM13LP41) O conteúdo falso provavelmente apareceu mais para pessoas contrárias a essas medidas, pois a preferência delas por determinados assuntos na internet faz com que os algoritmos de recomendação selecionem e priorizem para elas temas como esse, que têm uma visão crítica das metas ambientais.

1. b. (EM13LP40, EM13LP41) Haveria uma probabilidade menor de essa pessoa contrária às metas ambientais desconfiar da veracidade do conteúdo, pois a mensagem confirmaria as crenças dela sobre a inviabilidade ou desnecessidade de tais metas. Professor, comente com os estudantes que *blogs* podem ser uma boa fonte de informações, desde que o visitante verifique a qualificação das pessoas que o mantêm, se a linguagem não é apelativa, se são apresentadas referências e fontes das informações etc.

2. (EM13LP40, EM13LP41) Como se lê no texto, o viés de confirmação é uma tendência natural do ser humano que o leva a dar maior importância às informações que confirmam suas crenças preexistentes. Se combinarmos essa tendência aos mecanismos de recomendação por algoritmos que operam nas redes sociais e buscadores da internet, vemos que a mistura pode gerar o efeito bolha ou uma "câmara de eco *on-line*", como se analisou na abertura do capítulo. Acessando ou curtindo conteúdos que lhe agradam ou com os quais concorda, a pessoa vê cada vez mais esses conteúdos e, dessa forma, cada vez mais reforça suas convicções, realimentando o processo.

3. a. (EM13LP41) Respostas pessoais, de acordo com a observação feita pelo grupo.

3. b. (EM13LP41) Respostas pessoais, de acordo com a observação feita pelo grupo.

3. c. (EM13LP41) Respostas pessoais, de acordo com a observação feita pelo grupo.

4. a. (EM13LP41) Resposta pessoal, de acordo com a observação feita pelo grupo.

4. b. (EM13LP41) Resposta pessoal, de acordo com a observação feita pelo grupo.

Professor, se houver grupos em que um ou mais integrantes não participam de redes sociais, oriente-os a auxiliar os colegas na comparação. Em alguns casos, a comparação dos *feeds* pode gerar contrastes maiores do que em outros. Isso se deve tanto à lógica de configuração da rede social quanto ao comportamento do usuário dentro dela – por exemplo, se ele tende a relacionar-se mais com amigos ou a seguir personalidades públicas, ou se exclui de seu círculo de convivência pessoas com pensamento divergente. Além disso, em algumas redes, são muito atuantes os *social bots*, robôs sociais acionados por políticos e outros grupos de interesse a fim de influenciar o debate e alimentar bolhas. Saiba mais sobre robôs sociais na reportagem: COSTA, Anna Gabriela. Entenda como identificar e denunciar os robôs nas redes sociais. **CNN Brasil**, São Paulo, 16 jun. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/entenda-como-identificar-e-denunciar-os-robos-nas-redes-sociais/. Acesso em: 19 out. 2024.

Checagem de fatos (p. 97)

Sugestões de respostas (p. 97)

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais. Professor, organize na lousa uma lista com as recomendações dos estudantes e acrescente outras que julgar pertinentes.

3. Respostas pessoais.

4. Professor, uma forma de conduzir a questão 4 é esboçar, na lousa, um mapa conceitual e pedir aos estudantes que o ajudem a completá-lo. Você pode colocar no centro do mapa, por exemplo, o conceito "Informações na era digital" e, em seguida, pedir a eles que lhe digam onde posicionar as ideias secundárias, como curadoria por algoritmos, viés de confirmação, efeito bolha, pós-verdade, desinformação etc., acompanhadas de palavras-chave que as definam.

4. a. (EM13LP40) Espera-se que os estudantes concluam que, como os algoritmos das redes sociais seguem a lógica de confirmar os interesses e as opiniões demonstradas anteriormente pelo usuário, eles tendem a dar a este a impressão de que está realmente certo, pois todos em sua "bolha" pensam da mesma forma. Somadas ao viés de confirmação, que leva a pessoa a ignorar informações que contrariam suas crenças preexistentes, essas circunstâncias podem conduzir à formação de uma cultura da pós-verdade, na medida em que as pessoas passam a acreditar mais "na afirmação de convicções pessoais avulsas do que em factos objetivos e observáveis", como diz o verbete do dicionário.

4. b. (EM13LP40) Resposta pessoal. Sugestão: Além de manter uma posição cética diante dos conteúdos propagados, mesmo quando confirmam nossas crenças, podemos ativamente procurar conteúdos diferentes, que promovam algum tipo de aprendizagem ou transformação, que nos tirem da zona de conforto e nos levem à reflexão e ao autoquestionamento. Pode ser interessante, por exemplo, acessar uma entrevista com um político ou um pensador do qual a princípio discordamos ou acompanhar debates com pessoas que defendem pontos de vista divergentes.

Leitura e reflexão II: Redes sociais e saúde mental (p. 98)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP52.

Nessa segunda seção **Leitura e reflexão**, o objetivo é propor leituras e análises que possibilitem aos estudantes ampliar seus conhecimentos sobre os tipos de argumento e, principalmente, sobre como se estrutura um artigo de opinião. A construção desses conhecimentos propiciará que eles se engajem de forma mais qualificada na produção textual proposta ao final do capítulo. Além disso, em razão da temática escolhida, as atividades promovem o **ODS 3** ("Saúde e bem-estar"), que inclui o compromisso com a promoção da saúde mental e do bem-estar das populações. Elas também incorporam transversalmente o tema da **Saúde** e a macroárea **Cidadania e civismo**, principalmente o tema da **Vida familiar e social**.

Com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura com maior autonomia, propomos um incremento na complexidade em relação à seção **Leitura e reflexão I**: desta vez, durante a leitura do artigo de opinião (que também deve ser individual, de preferência em momentos extraclasse), os estudantes preencherão fichas para identificar aspectos-chave do texto, como o ponto de vista defendido e os argumentos empregados. Desse modo, a análise em pequenos grupos poderá se concentrar nos tipos de argumento e em uma reflexão sobre os impactos das redes sociais na saúde mental dos jovens. Antes do artigo, eles lerão uma tirinha e uma notícia que ajudarão a contextualizar o tema.

Repactue com os estudantes a responsabilidade deles com o próprio aprendizado, organizando-se para cumprir as tarefas no cronograma combinado. Para a organização dos grupos de discussão, incentive que se reúnam com colegas diferentes daqueles com os quais trabalharam na seção **Aprendendo com autonomia**, a fim de desenvolver as habilidades de abrir-se para o novo e de trabalhar com diferentes equipes.

Texto 1 – Tirinha do André Dahmer

A tirinha satiriza o comportamento das pessoas na internet, ao mostrar, de forma humorística, como são tiranizadas e controladas pelos algoritmos.

Texto 2 – Notícia sobre processo contra plataformas de redes sociais (p. 98)

Sugestões de respostas (p. 98)

1. a. A cidade de Nova York.

1. b. Está processando várias redes sociais.

1. c. Porque as autoridades consideram essas plataformas responsáveis por diversos problemas de saúde entre os jovens, os quais vêm causando, à cidade, despesas anuais de US$ 100 milhões em programas e serviços de saúde relacionados.

1. d. A notícia não informa. Pode-se supor que seja em um tribunal da própria cidade.

1. e. A data exata não é informada, mas supõe-se que seja um fato ocorrido pouco antes da publicação da notícia e logo após as sabatinas dos executivos das plataformas no Congresso estadunidense, mencionadas no texto.

Texto 3 – Artigo de opinião sobre ansiedade algorítmica (p. 99)

Sugestão para o preenchimento do esquema relativo à estrutura do artigo (EM13LP02) (p. 99)

Desenvolvimento: no terceiro parágrafo, o autor apresenta algumas consequências da ansiedade algorítmica e, no quarto parágrafo, focaliza especificamente seus impactos na saúde mental. No quinto e no sexto parágrafo, ele apresenta possíveis soluções para o problema, comentando primeiro a responsabilidade dos educadores e da sociedade em geral e, em seguida, a responsabilidade das próprias plataformas de redes sociais.

Conclusão: o autor retoma sucintamente os pontos-chave de seu artigo e finaliza com uma afirmação propositiva, apontando soluções para o problema.

Sugestão para o preenchimento do quadro "Minha leitura do artigo de opinião" (p. 100)

1. (EM13LP05) O principal ponto de vista defendido no artigo é de que as redes sociais têm um impacto nocivo sobre a saúde mental dos jovens, e as soluções para minimizar esse problema estão em ações educativas e em medidas a serem tomadas pelas próprias plataformas.

2. (EM13LP05) Os principais argumentos empregados no texto são estudos que correlacionam o uso das redes sociais a problemas de saúde mental, bem como exemplos de possíveis soluções e as consequências positivas que elas trariam.

3. (EM13LP05) Respostas pessoais.

Questões para discussão em grupo (p. 101)

Sugestões de respostas (p. 101)

1. O comportamento de se sentirem compelidos a participar de todas as polêmicas.

2. (EM13LP14) A linguagem corporal dos personagens nos sugere que os algoritmos possuem um caráter intrusivo, que instiga, compele os usuários a participarem das polêmicas. Esse efeito de sentido é obtido pela representação, no primeiro quadrinho, do algoritmo praticamente se atirando sobre o personagem que representa o usuário, enquanto este aparece em postura defensiva, acuada. Nos quadrinhos seguintes, o algoritmo se torna cada vez mais dominador, primeiro segurando o outro homem pelos ombros e depois literalmente o carregando em direção à polêmica. Professor, chame a atenção dos estudantes também para o formato do balão de fala no primeiro quadrinho, que sugere que o algoritmo está gritando.

3. (EM13LP04) A tirinha retrata um dos aspectos da ansiedade algorítmica tratados no artigo: os algoritmos geram sobre o usuário uma pressão para que ele tenha uma atividade *on-line*, pois essa atividade é considerada um "parâmetro para a construção da autoestima e da imagem social". Como diz o artigo, muitos se sentem "pressionados a manter uma presença *on-line* constante e 'atraente'". Professor, comente com a turma que o personagem da tirinha não é adolescente, o que sugere que essa pressão existe sobre pessoas de todas as idades. Pergunte a eles: que características dos adolescentes poderiam colocá-los em uma posição de maior vulnerabilidade a tais estímulos? Apoie-os na conclusão de que, como jovens e adolescentes ainda têm o cérebro em formação e necessitam mais da aprovação dos pares, os estímulos das redes podem ser ainda mais nocivos para eles.

4. O argumento de que a cidade gasta todos os anos US$ 100 milhões em programas e serviços de saúde para tratar problemas de saúde mental dos jovens, os quais seriam em grande parte provocados por essas plataformas.

5. (EM13LP03, EM13LP05) Coincide com o argumento do artigo de que estudos "têm demonstrado uma correlação entre o uso excessivo de redes sociais e níveis elevados de ansiedade e depressão". Ou seja, a cidade de Nova York apoia-se na correlação, demonstrada por estudos científicos, de que, quanto mais os jovens utilizam redes sociais, mais apresentam distúrbios na saúde mental.

6. a. As plataformas deveriam se preocupar em criar ambientes mais saudáveis, introduzindo "recursos que permitam aos usuários controlarem melhor o que veem, reduzir notificações intrusivas e oferecer intervalos digitais", por exemplo.

6. b. (EM13LP03) O trecho que menciona as sabatinas com os executivos das plataformas de redes sociais no Congresso dos Estados Unidos. Eles foram questionados "sobre como as suas plataformas podem direcionar os usuários mais jovens – e especialmente os adolescentes – para conteúdos nocivos, prejudicando a sua saúde mental e imagem corporal". Se eles foram questionados sobre tais práticas, é um sinal de que não estão tomando medidas para tornar os ambientes digitais mais saudáveis.

7. a. (EM13LP05) Os estudantes podem citar dois trechos: "A ansiedade algorítmica pode resultar em comportamentos como a comparação constante com os outros, a curadoria meticulosa da vida digital para criar uma imagem idealizada e a busca frenética por conteúdo que gere reações positivas." e "Introduzir recursos que permitam aos usuários controlar melhor o que veem, reduzir notificações intrusivas e oferecer intervalos digitais pode contribuir para um relacionamento mais equilibrado com a tecnologia.".

7. b. (EM13LP05) No primeiro trecho, a exemplificação sustenta o argumento de que os algoritmos causam comportamentos nocivos, indicadores de mal-estar emocional. No segundo, sustenta o argumento de que as plataformas podem introduzir recursos que minimizem possíveis distúrbios na saúde mental dos usuários.

8. a. Os argumentos de causa-consequência são usados no quinto e sexto parágrafos, em que o autor apresenta os benefícios que as soluções propostas por ele podem trazer: "Ensinar os adolescentes a entenderem os algoritmos e os mecanismos por trás das plataformas *on-line* <u>pode capacitá-los a tomar decisões informadas sobre o uso da tecnologia</u>. Além disso, promover a literacia digital e emocional <u>pode ajudar os jovens a desenvolverem habilidades para</u>

lidar com a pressão social *on-line* e reconhecerem os limites entre o mundo digital e o real". "Introduzir recursos que permitam aos usuários controlarem melhor o que veem, reduzir notificações intrusivas e oferecer intervalos digitais pode contribuir para um relacionamento mais equilibrado com a tecnologia". O trecho que fala sobre os estudos que "têm demonstrado uma correlação entre o uso excessivo de redes sociais e níveis elevados de ansiedade e depressão" também pode ser considerado um argumento de causa-consequência, apresentando, ainda, características de um argumento por evidência (embora faltem detalhes sobre os estudos) e de citação de autoridade (no caso, os pesquisadores responsáveis por esses estudos seriam a autoridade).

8. b. A resposta depende do argumento escolhido pelos estudantes. Nos trechos do quinto e sexto parágrafos, são apontadas consequências positivas das soluções propostas; portanto, os argumentos sustentam a alegação de que essas propostas são eficazes, funcionais. Já o trecho que fala da correlação detectada em estudos sustenta a alegação de que o uso excessivo de redes sociais pode gerar ansiedade e depressão.

Questões para discussão com a turma (p. 103)

1. (EM13LP05) Respostas pessoais.

2. a. (EM13LP05) Resposta pessoal.

2. b. (EM13LP05) Resposta pessoal. Professor, aproveite para antecipar alguns dos outros recortes do tema que serão propostos aos estudantes na seção **Produção**: exposição a imagens corporais idealizadas, distúrbios alimentares, vício em redes sociais e *games*, perturbação do sono etc.

3. (EM13LP05) Respostas pessoais.

DIÁLOGOS A argumentação nos sermões de Antônio Vieira (p. 104)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP52.

Em alinhamento com a concepção de ensino da literatura sob perspectiva interdisciplinar e intertextual, apresentamos, nesse boxe, um breve estudo sobre a obra do padre Antônio Vieira, que tem a **argumentação** como um dos focos.

Solicite aos estudantes a leitura antecipada dos parágrafos introdutórios, que contextualizam a produção de Vieira e o sermão a ser analisado – o "Sermão da Primeira Dominga da Quaresma", ministrado em 1653 a colonos maranhenses.

Para a leitura do fragmento em si, sugerimos que solicite a um ou dois estudantes que se preparem previamente para realizar uma leitura oral dos parágrafos. Se necessário, esclareça dúvidas deles a respeito do uso da 2ª pessoa do plural (**sabeis**, **solteis**, **deixeis ir**, **estais**, **vos ides**, entre outros) e explique que o orador se dirigia à plateia, chamando-a por **vós**.

Quanto às questões propostas, você pode discuti-las oralmente com a turma, em uma roda de conversa – de preferência, no caso de turmas pequenas. Outra opção é pedir aos estudantes que as discutam em duplas ou trios para, depois, compartilharem suas conclusões com os demais colegas.

Em relação ao **Barroco** como estilo artístico-literário, cabe ressaltar que ele será visto com mais detalhes no capítulo 5 do volume 3, quando os estudantes analisarão poemas de Gregório de Matos. Nessa leitura do sermão de Vieira, serão explorados com maior ênfase os **recursos argumentativos** utilizados.

Sobre a catequização dos indígenas pelos jesuítas, explique que essa ação é vista, na contemporaneidade, como um processo que levou ao apagamento da identidade cultural desses povos e agravou sua marginalização na sociedade colonial. Ao julgar os costumes e a religiosidade dos indígenas como "vícios" que precisavam ser "corrigidos", os sacerdotes chancelavam o discurso que subalternizava tais povos.

Outro ponto a ser ressaltado na contextualização histórica é que se, por um lado, os jesuítas condenavam a escravidão indígena, por outro aceitavam a dos africanos. Como explica Abdala Junior (VIEIRA, Padre Antônio. Sermão da Primeira Dominga da Quaresma. *In*: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org.). **Sermões escolhidos**. São Paulo: FTD, 2017. p. 136), "Uma das razões dessa diversidade de tratamento entre indígenas e africanos veio da necessidade da mão de obra africana para viabilizar a empresa açucareira do Império português no quadro do escravismo colonial brasileiro. Outra razão foi a política da Companhia de Jesus em relação à América do Sul, que cada vez mais adotou característica de uma grande empresa, de maneira a associar simultaneamente evangelização e empreendimento comercial".

O sermão a ser analisado nesse boxe insere-se justamente na chamada "questão indígena", que opunha os colonos portugueses, ansiosos por escravizar os nativos, e os jesuítas, que pretendiam mantê-los nos aldeamentos ou nas missões.

Sugestão

Artigo acadêmico

SANTOS, Marcelo Tadeu dos. O Sermão da Primeira Dominga da Quaresma de Antônio Vieira e as relações de poder na colônia do Maranhão e Grão-Pará. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 105-118, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.publicacoes.uniceub.br/universitashumanas/article/view/1728. Acesso em: 19 out. 2024.

Esse artigo acadêmico apresenta informações sobre o "Sermão da Primeira Dominga da Quaresma" que podem auxiliar na sua abordagem ao texto.

Sugestões de respostas (p. 105)

1. (EM13LP06) Os estudantes podem citar a comunicação direta com o público, o uso de vocativos ("Sabeis, *cristãos*, sabeis, *nobreza e povo do Maranhão* [...]?"), de interjeições ("Pois, *valha-me Deus*!") e de uma pontuação bem expressiva. Professor, se necessário, apoie os estudantes com conhecimentos metalinguísticos na descrição desses recursos empregados por Vieira.

2. a. (EM13LP05) Ele utiliza um argumento por comparação ou analogia, comparando a atitude dos fazendeiros maranhenses, que mantêm os indígenas escravizados, à do faraó egípcio, que manteve os hebreus em cativeiro.

2. b. (EM13LP05, EM13LP52) Vieira pretende persuadir o público de que ambas as ações são terríveis pecados, que condenarão os fazendeiros ao inferno e que, antes disso, atrairão pragas sobre eles, assim como a atitude do faraó atraiu pragas sobre o Egito.

3. Nesse trecho, o padre Antônio Vieira se refere às invasões holandesas ao Brasil. Elas ocorreram em um primeiro momento na Bahia (1624-1625), depois em Pernambuco (1630-1654) e finalmente no Maranhão (1641-1644).

4. (EM13LP05) No último parágrafo, o padre usa um argumento dedutivo ou por princípio. Ele primeiro enuncia um princípio, uma premissa geral ("Todo o homem que deve serviço ou liberdade alheia, e, podendo-a restituir, não restitui, é certo que se condena"). Em seguida, aborda o caso particular dos fazendeiros maranhenses ("Todos, ou quase todos os homens do Maranhão, devem serviços e liberdades alheias, e, podendo restituir, não restituem"). Por fim, chega à conclusão, argumentando que, por escravizarem os indígenas, os fazendeiros serão condenados: "logo, todos ou quase todos se condenam". Professor, chame a atenção dos estudantes para o operador argumentativo **logo**, uma conjunção conclusiva que, nesse contexto, poderia ser substituída por **portanto** ou **consequentemente**.

5. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes deduzam que, ao classificar a escravização dos indígenas como "injusta", o padre dava a entender que poderia haver uma escravidão "justa" – no caso, seria a dos africanos, que atendia aos interesses políticos e financeiros da Coroa portuguesa. Tratava-se, portanto, de um recurso retórico para justificar o tratamento diferente dado a essas populações.

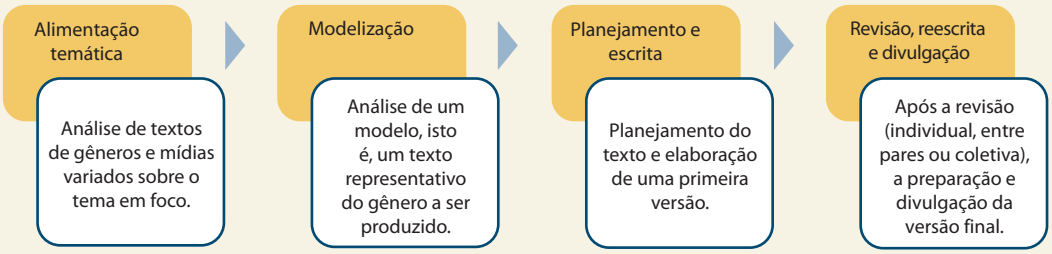
6. (EM13LP01, EM13LP05, EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: Sim, porque, ao dirigir-se a uma plateia cristã, usava referências do universo dela, como os pecados, a condenação ao inferno e as "pragas" que continuariam atraídas caso os maranhenses persistissem no erro. Além disso, esse discurso eloquente e expressivo tinha chances de captar a atenção dos ouvintes.

Produção: Artigo de opinião (p. 106)

De olho na BNCC

A produção de um artigo de opinião permite que os estudantes exerçam o papel de articulistas, desenvolvendo, assim, a habilidade **EM13LP45**. Além disso, como outras produções propostas nesta obra, que entendem a escrita como uma atividade processual (com planejamento, redação, revisão e reescrita) e levam em consideração as características do gênero, a criação do artigo fomenta as habilidades **EM13LP01** e **EM13LP15**. Ao propor que os estudantes selecionem informações em fontes confiáveis para fundamentar sua argumentação, citando-as de forma adequada, a seção também favorece as habilidades **EM13LP04**, **EM13LP11** e **EM13LP12**. Por fim, ao dar orientações específicas sobre o uso de recursos coesivos, sobretudo operadores argumentativos, a proposta da seção contribui para a habilidade **EM13LP02**.

Como explicado nas **Orientações didáticas** referentes ao capítulo 4 do volume 1 desta obra, uma sequência didática organizada em torno da análise e produção de um gênero discursivo geralmente prevê as seguintes etapas:



ERISCSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

Na sequência didática deste capítulo, a etapa da **modelização** foi cumprida pela análise do artigo "Quem zela pela integridade da informação?", na seção **Leitura e reflexão I** (p. 87), e do artigo "Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes", na seção **Leitura e reflexão II** (p. 100). Quanto à **alimentação temática**, ela foi iniciada pela leitura do artigo de Lucas Veiga (p. 100) e será complementada, nessa seção, pela pesquisa autônoma dos estudantes (ver o item 4 do tópico **Definir tese e argumentos**, p. 106).

Para a etapa de **planejamento e escrita**, sugerimos que você examine com os estudantes as instruções dos tópicos **Planejar o artigo** (p. 106) e **Escrever o artigo** (p. 107). Estimule-os a planejar o artigo por escrito, prevendo, por meio de palavras-chave, o que escreverão em cada parágrafo.

Para a etapa de **revisão e reescrita**, sugerimos a revisão em pares, em que um colega avalia a produção do outro com base em critérios predefinidos (ver o tópico **Revisar o artigo**, p. 107). Se você preferir,

pode ser feita a revisão coletiva de um dos esboços preparados pelos estudantes: você pede a eles que lhe entreguem seus esboços e seleciona, entre eles, aquele que melhor representa as produções da turma, em termos de pontos fortes e principais dificuldades. Em seguida (sem necessariamente revelar a identidade do autor), projeta esse texto para a revisão coletiva da turma, na qual eles avaliarão os aspectos positivos do artigo e aqueles que ainda podem ser melhorados, segundo os critérios sugeridos no livro (ou outros estabelecidos por você).

Como indicado nas **orientações didáticas** do início deste capítulo, você pode utilizar essa produção como um instrumento de **avaliação somativa** dos estudantes. Veja informações sobre isso no boxe a seguir.

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Caso deseje utilizar a produção dessa seção como um instrumento de avaliação, informe essa intenção com antecedência aos estudantes. Peça a eles que lhe entreguem a versão final do artigo de opinião, à qual terão chegado após a etapa de revisão colaborativa e reescrita.

Sugerimos que use, na avaliação do texto, os mesmos critérios indicados no tópico **Revisar o artigo**, do Livro do Estudante (p. 107). Os resultados podem ser utilizados para que você mapeie eventuais defasagens na capacidade argumentativa da turma e, conforme o caso, planeje atividades individuais ou coletivas para saná-las.

Capítulo 4 Jornalismo e tecnologias digitais (p. 108)

Este capítulo começa apresentando aos estudantes, na seção **Leitura e reflexão I**, uma reportagem sobre intolerância e discurso de ódio. A partir da leitura, as questões propostas buscam levá-los a reconhecer como a reportagem é construída, desde a coleta de informações até as escolhas de cunho linguístico e de organização textual. Esses conhecimentos serão importantes na seção final, em que eles também produzirão uma reportagem.

Ainda nessa seção, são oferecidos outros dois textos associados ao tema da intolerância e da violência: o primeiro foi extraído de um relatório com recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio no Brasil, e o segundo é uma notícia sobre um projeto de combate ao *bullying* promovido por uma escola catarinense.

Ampliando o tema abordado na notícia, a seção **Aprendendo com autonomia** orienta os estudantes a planejar e executar uma ação de prevenção e combate ao *bullying* moldada à sua realidade. O objetivo é desenvolver a capacidade de agência dos estudantes e contribuir para seu processo de formação cidadã, levando-os a usar as linguagens para combater todas as formas de violência.

A seção **Gramática e expressividade** introduz o tema da coesão textual, com foco nos recursos coesivos referenciais.

Em seguida, na seção **Trabalho e juventudes**, os estudantes discutem as características do *e-mail* profissional. A seção **Leitura e reflexão II** focaliza os desafios da prática jornalística nos tempos atuais, com a demanda permanente por conteúdos e a redução das fontes de financiamento. A seção inclui, ainda, um artigo de opinião que discute os efeitos do uso da inteligência artificial (IA) na produção de conteúdo jornalístico, o que permite uma reflexão mais ampla sobre os impactos dessa tecnologia no mundo do trabalho em geral.

Por último, as seções **Produção** e **Práticas em ação** permitem que os estudantes vivenciem de forma significativa o papel social de jornalistas. Primeiramente, na seção **Produção**, eles formam grupos para produzir reportagens sobre temas de seu interesse. Em seguida, na seção **Práticas em ação**, cada grupo usa sua reportagem como "pontapé inicial" de um projeto mais complexo: a construção de uma reportagem multimidiática, integrada por mídias que vão além do texto escrito.

Leitura e reflexão I: Intolerância e discurso de ódio (p. 108)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03.

Combate à violência e promoção da cultura da paz

A Lei nº 13.663/2018 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) para tornar uma incumbência dos estabelecimentos de ensino "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas" e "estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas". As leituras e atividades propostas nessa seção e na seção **Aprendendo com autonomia** são uma boa oportunidade para atender a esses requisitos, apoiando os estudantes no reconhecimento de diversas formas de violência, principalmente aquelas que circulam no ambiente *on-line*, e na discussão de como preveni-las e combatê-las.

Caso haja um programa de combate ao *bullying* e à violência no âmbito de sua escola ou de seu sistema de ensino, procure saber como integrar as propostas dessas seções às diretrizes do programa. Se ainda não houver uma iniciativa com esses objetivos, você pode preparar-se para mediar o conteúdo com os materiais sugeridos a seguir, além de inserir algumas atividades complementares em seu planejamento individual.

Se possível, seria interessante convidar um especialista da escola ou da comunidade (um coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo) para ministrar uma palestra à turma antes do trabalho com as seções. Os discursos de ódio que circulam *on-line*, os ataques a escolas e as práticas de *bullying* e *cyberbullying* poderiam ser alguns dos temas tratados na palestra. Rodas de conversa em que os estudantes possam compartilhar suas experiências e tirar dúvidas sobre esses temas também são práticas recomendáveis.

Para mais informações, sugerimos os seguintes materiais:

CARTILHA Paz nas Escolas. **Fundação Roberto Marinho/ Canal Futura**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/material-pedagogico/cartilha-paz-nas-escolas.

OLIVEIRA, Ruam. O que é cultura de paz e como se aplica na escola. **Porvir**, [*s. l.*], 25 ago. 2023. Disponível em: https://porvir.org/o-que-e-cultura-de-paz-escola/.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura G. **Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas**. São Paulo/Brasília: Associação Palas Athena/Unesco. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379604.

Acessos em: 20 out. 2024.

Sugerimos que você comece a aula trazendo para discussão casos recentes de discurso de ódio e buscando levantar os conhecimentos e as hipóteses dos estudantes sobre esse conceito. Em seguida, convide um estudante para ler em voz alta a definição de discurso de ódio elaborada pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV) e pela Confederação Israelita do Brasil (Conib).

Chame a atenção da turma para o trecho em que se afirma que esse tipo de discurso estabelece um indivíduo ou um grupo como "menos digno de direitos, oportunidades ou recursos". Pergunte à turma: "De que modo o discurso de ódio fere, portanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal do Brasil?". Apoie-os na conclusão de que o discurso de ódio contraria esses documentos porque eles estabelecem a igualdade entre as pessoas. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos." (artigo 1º) e, de acordo com a Constituição Federal do Brasil, "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (artigo 5º). Logo, não seria possível haver pessoas menos dignas de direitos, oportunidades ou recursos.

Texto 1 – Reportagem sobre discurso de ódio (p. 108)

Para a leitura do **texto 1**, sugerimos empregar a modalidade silenciosa; ela pode ser feita em sala de aula, já que o texto é relativamente curto. Após a leitura, propõe-se um conjunto de questões para serem discutidas em dupla. Essas questões centram-se nas características do gênero reportagem e na organização das informações no texto. Oriente os estudantes a tomarem nota de suas conclusões e, quando terminarem, promova uma breve verificação das respostas.

Em seguida, há um conjunto de perguntas que visam propiciar o debate sobre intolerância e discursos de ódio *on-line*. Essas perguntas devem ser discutidas oralmente, com toda a turma.

Questões para discussão em dupla (p. 111)

Sugestões de respostas (p. 111)

1. (EM13LP01) Essa reportagem em particular está ligada a um fato específico: uma alta na denúncia de crimes de ódio registrada pela ONG SaferNet, entidade que monitora crimes cibernéticos.

2. (EM13LP01) Ele teve de consultar o relatório da ONG SaferNet e entrevistar alguns especialistas: o pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Odilon Caldeira Neto, o professor Marcos Napolitano, do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), e o relator do então recém-criado Grupo de Trabalho para apresentação de estratégias de combate ao discurso de ódio e ao extremismo, do Ministério dos Direitos Humanos, o advogado Camilo Onoda Calda, além de Thiago Tavares, o presidente do braço brasileiro da SaferNet. Professor, comente com a turma que não se pode afirmar com certeza que o repórter entrevistou Thiago Tavares, pois o presidente da SaferNet no Brasil pode ter dado suas declarações ao divulgar o relatório, por meio de comunicados à imprensa, como muitas vezes acontece nessas situações.

3. (EM13LP01) **a.** Pesquisa o assunto de forma acadêmica: Odilon Caldeira Neto e Marcos Napolitano. **b.** Recebe denúncias: a SaferNet, que foi consultada tanto por meio de seu relatório de dados como pelas falas de seu presidente no Brasil. **c.** Auxilia o governo federal no enfrentamento do problema: Camilo Onoda Caldas.

4. a. (EM13LP01) As perspectivas sobre o tema oferecidas ao leitor seriam mais limitadas. Se o repórter tivesse ouvido, por exemplo, somente a SaferNet, faltaria o aprofundamento sobre as razões das tendências observadas, aprofundamento que é oferecido pelos pesquisadores acadêmicos. Também faltaria a perspectiva de enfrentamento do problema, oferecida pelo último entrevistado.

4. b. (EM13LP01) Resposta pessoal. Sugestão: pessoas vítimas do discurso de ódio ou mesmo pessoas que algum dia tenham praticado esses ataques, mas se arrependeram e estejam dispostas a falar sobre o tema.

5. Exemplos de ocorrência do discurso indireto: "Segundo o presidente do braço brasileiro da SaferNet, Thiago Tavares, esse é um reflexo da acentuada polarização política [...]"; "O pesquisador [...] Odilon Caldeira Neto [...] afirma que a internet permitiu que radicais se mobilizem de maneira autônoma". Exemplos de ocorrência do discurso direto: "'Esta é uma tendência que tem se mostrado consistente, o que prova que a internet é reflexo da sociedade. [...]', disse."; "'O que a gente vê agora é a existência de células pequenas e indivíduos [...] que acabam sendo formados politicamente através dos meios digitais', diz".

6. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, a alternância é importante porque dá dinamismo ao texto e evita as repetições. Uma reportagem formada apenas por discurso direto ficaria fragmentada demais, como uma "colcha de retalhos". Por outro lado, se fosse utilizado apenas o discurso indireto, o texto ficaria enfadonho, cansativo.

7. (EM13LP02) **2.** Explicação de Thiago Tavares sobre a alta dos crimes em anos eleitorais (3º parágrafo). **3.** Informações sobre os radicais, principalmente os neonazistas, dadas por Odilon Caldeira Neto, Thiago Tavares e Marcos Napolitano (4º a 6º parágrafos). **4.** Informações sobre o trabalho de enfrentamento ao discurso de ódio desenvolvido pelo Ministério dos Direitos Humanos (três últimos parágrafos do texto).

8. (EM13LP02) No 2º parágrafo do texto, detalha-se que, na média, os crimes de intolerância (incluindo o de neonazismo, que decresceu, e o de intolerância religiosa, que cresceu pouco) cresceram 67% em 2022, comparativamente ao ano anterior. Contudo, os crimes de misoginia, LGBTfobia, racismo e xenofobia receberam destaque porque "tiveram crescimento expressivo em todos os três últimos anos eleitorais, incluindo 2022". A reportagem

acrescenta, ainda, que a "ocorrência com maior aumento foi de xenofobia, com explosão de 874%". Esses dados ficam visíveis na primeira, segunda, terceira e quarta partes do gráfico que mostra a evolução das denúncias por tipo de crime.

9. Quem se manifestou diretamente sobre essa relação foi Thiago Tavares: para ele, o aumento dos crimes em período eleitoral reflete o fato de a campanha do ano anterior ter envolvido não apenas propostas políticas, mas também temas como religião, regionalismos e assuntos ligados a gênero e sexualidade. Embora não tenha abordado diretamente o assunto, o professor Marcos Napolitano sugere em sua declaração que, quando esses temas são abordados, os grupos tradicionalmente mais vulneráveis, como nordestinos e negros, são os mais atingidos por discursos de ódio e preconceitos.

Questões para discussão com a turma (p. 112)

As questões dessa parte, que levam os estudantes a uma autorreflexão sobre o contato que eventualmente já tenham tido com o discurso de ódio na internet e a um debate sobre as formas de combatê-lo, permitem incorporar transversalmente a macroárea **Cidadania e Civismo**, principalmente os temas da **Vida familiar e social** e da **Educação em direitos humanos**.

Sugestões de respostas (p. 112)

1. Respostas pessoais. Professor, incentive os estudantes a compartilharem suas experiências e, principalmente, a descreverem seus sentimentos diante delas. Ajude-os a reconhecerem suas emoções e a nomeá-las. Caso pertençam a um dos grupos atingidos pelas mensagens, eles podem revelar que sentiram tristeza e vergonha ou, caso não pertençam, que sentiram empatia e compaixão. Sem pessoalizar, aborde situações em que os usuários das redes sentem indiferença em relação aos grupos que são alvo da violência ou mesmo compartilham daquele discurso de ódio e repassam as mensagens. Discuta com os estudantes quais seriam as raízes desse comportamento e ajude-os a levantar hipóteses, como preconceitos e desinformação.

2. a. Resposta pessoal. Sugestão: Ainda que as pessoas possam ter referências culturais e visões de mundo distintas, é inadmissível que desrespeitem os direitos alheios. Toda e qualquer pessoa deve ser respeitada e ter seus direitos e sua dignidade resguardados, independentemente de suas características de origem, raça, gênero, idade etc.

2. b. Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque, quanto mais conhecemos as diversas culturas, diferentes formas de ser e pensar, mais nos tornamos capazes de valorizá-las e respeitá-las.

Texto 3 – Notícia sobre projeto de combate ao *bullying* (p. 114)

Para trabalhar os **textos 2** e **3**, sugerimos que comece pedindo à turma que leia os parágrafos introdutórios do **texto 2**. Então, solicite a um ou dois estudantes que leiam em voz alta a lista de grupos mais atacados pelos extremistas e de preconceitos mais comuns. Verifique se há dúvidas de compreensão e, em seguida, pergunte se já notaram manifestações preconceituosas nas categorias mencionadas.

Sobre o item **h**, comente que, segundo o relatório, os dois grupos geracionais citados – jovens e idosos – não apenas são alvo de preconceitos devido ao **etarismo** ou **idadismo** (discriminação ligada à idade), mas também constituem grupos mais vulneráveis à influência dos discursos de ódio. Nas palavras dos relatores, "jovens têm sido atraídos para comunidades de propagação de ódio *online*, inclusive dentro de plataformas de jogos eletrônicos (*games*). Quanto às pessoas idosas, o letramento digital tardio, aliado à exposição a notícias e informações com conteúdos falsos e que desinformam, são algumas das vulnerabilidades exploradas para a disseminação de discursos de ódio e de crenças e práticas extremistas" (DUNKER, Christian Ingo Lenz *et al*. **Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo no Brasil**. Brasília (DF): Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. p. 32. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Relat%C3%B3rio-GT-%C3%93dio-e-Extremismos-Digital_30.06.23.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

Após essa discussão inicial, solicite aos estudantes que leiam os **textos 2** e **3** silenciosamente, em sala de aula, e promova uma discussão oral e coletiva sobre as questões propostas.

Discurso de ódio e necropolítica

Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (1957-) para descrever como o poder político decide sobre quem pode viver e quem deve morrer. Ela está relacionada ao uso da soberania do Estado para controlar a vida das pessoas, especialmente em contextos de opressão, violência e desigualdade. Nesse sentido, a necropolítica examina como certas populações, frequentemente marginalizadas ou consideradas "indesejáveis", são submetidas a condições de vida precárias ou até a extermínio, seja por meio de políticas públicas, guerra, violência policial ou outras formas de dominação.

Vários pesquisadores vêm estabelecendo relações entre os discursos de ódio propagados na internet e na mídia em geral e o fortalecimento de estruturas da necropolítica, com prejuízo para as populações mais vulneráveis. Por exemplo, no artigo acadêmico "Desinformação e necropolítica: impactos das tecnologias de desordem da informação na saúde da população negra", Fonseca e Pereira sustentam que tanto os discursos de ódio propagados em programas policiais na TV e nos comícios de alguns políticos quanto aqueles resultantes do "uso consciente de tecnologias de desinformação" têm contribuído para:

- o mau atendimento em saúde pública para populações quilombolas e indígenas, populações das regiões rurais ou dos bairros mais pobres das cidades, que, por exemplo, ficaram desamparadas e mais expostas durante a pandemia de covid-19 no início dos anos 2020;
- a predominância de uma política antidrogas que favorece o aprisionamento em massa, a violência policial e a violência entre facções, o que resulta em altos índices de mortalidade entre jovens negros e periféricos;

- a precariedade das políticas de saúde reprodutiva no atendimento às mulheres negras, que sofrem com índices mais altos de mortalidade materna, maior número de gravidezes não planejadas e deficiências na assistência pré-natal e ao parto.

FONSECA, Luciana Nunes; PEREIRA, Marcus Vinicius de Souza. **Desinformação e necropolítica: impactos das tecnologias de desordem da informação na saúde da população negra**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 45, 2022, Paraíba. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2022. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0720202223283762d8b9d5b082e.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

Se julgar conveniente, você pode apresentar o conceito de **necropolítica** aos estudantes e questioná-los sobre como os discursos de ódio favorecem (e são retroalimentados pelos) mecanismos da necropolítica. Para introduzir o conceito, você pode baixar previamente e reproduzir para a turma este vídeo da TV UERJ Explica, em que o professor Denilson Araújo apresenta a noção de forma didática, com vários exemplos: NECROPOLÍTICA. **TV UERJ Explica**, Rio de Janeiro, 2020. Vídeo (ca. 6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0luIFs06kQ0. Acesso em: 21 out. 2024.

Questões para discussão com a turma (p. 115)

Sugestões de resposta (p. 115)

1. Segundo o relatório, o *bullying* é um dos elementos intraescolares que podem desencadear a ocorrência desses ataques. Além dos elementos intraescolares, o relatório destaca a influência dos extraescolares, que seriam "situações de exposição prolongada a processos violentos, seja em ambiente familiar ou em redes sociais". No caso desse último ambiente (as redes sociais), o relatório menciona como decisivos para a ocorrência dos ataques "a difusão de grupos extremistas por meio do ódio nos meios digitais, a escalada da cooptação dos jovens por esses grupos, a intimidação aos profissionais da educação, o fomento de uma cultura [...] de culto à violência como forma de justiça, e o crescimento de manifestações antissemitas e neonazistas".

2. a. Espera-se que os estudantes deduzam que, nessa afirmação, fica subentendida a rejeição à ideia de que o *bullying* e a violência escolar seriam fenômenos individuais, isto é, desencadeados por características pessoais do agressor ou da vítima. Ao concebê-los como fenômenos sociais, e não individuais, os estudantes do projeto reconhecem que essas ações violentas não ocorrem de forma isolada, mas, sim, em um contexto social de violência. Professor, pode ser necessária sua mediação para que a turma consiga fazer a **leitura inferencial** da frase em análise. Recorde que, como a comunicação humana é essencialmente dialógica, estamos sempre retomando outros discursos em nossa fala e com eles mantendo relações de oposição ou concordância. Se alguém diz que o *bullying* e a violência escolar devem ser entendidos como "fenômenos sociais", fica implícito que existe outra forma de vê-los, uma forma oposta – isto é, como fenômenos individuais.

2. b. (EM13LP03) Ela é confirmada pelo relatório do grupo de trabalho, pois nele se diz justamente que a violência escolar também está ligada a fatores extraescolares, entre eles a violência doméstica e a propagação de discursos de ódio nas redes sociais.

3. Primeiro, os estudantes "realizaram um amplo levantamento bibliográfico sobre *bullying*", ou seja, leram e aprenderam sobre o fenômeno. Depois, eles mesmos propuseram a criação de uma equipe de ajuda. A equipe é formada por integrantes de todas as turmas, o que também garante o protagonismo estudantil. Por fim, os jovens ainda criaram um canal de denúncia.

4. a. Respostas pessoais.

4. b. Respostas pessoais.

5. Resposta pessoal. Sugestão: Os professores e gestores da escola devem ser formados para ajudar os estudantes a desenvolverem-se do ponto de vista socioemocional, e os estudantes devem estar abertos para receber essa ajuda, para autoconhecerem-se e, se for o caso, questionarem seus próprios comportamentos preconceituosos ou intolerantes.

CONEXÕES Modelagem matemática e a dinâmica dos discursos nas redes sociais (p. 116)

Essa seção pode ser trabalhada apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em uma aula compartilhada com o professor de Matemática e suas Tecnologias. Na primeira opção, sugerimos iniciar a aula exibindo aos estudantes (ou orientando-os a acessar em momentos extraclasse) o seguinte vídeo, que faz parte da série Matemática Multimídia, preparada por professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): UM CAMINHO para combater a dengue. Produção: Leonardo Barichello, Roberto Limberguer, Rafael Santos de Oliveira Alves. **Matemática Multimídia**, [Campinas], 2012. Vídeo (ca. 10 min). Disponível em: https://m3.ime.unicamp.br/recursos/1060. Acesso em: 21 out. 2024.

Nesse vídeo, o conceito de grafo é apresentado por meio de um exemplo prático: uma agente de combate à dengue precisa visitar, a pé, nove residências em determinada região, então pede a uma amiga, engenheira de trânsito, que a ajude a encontrar o melhor percurso, de modo que não passe duas vezes no mesmo lugar e, portanto, não se canse tanto. A amiga propõe a elaboração de um grafo: os nós representam as casas e as arestas (linhas), as ruas que as ligam.

Essa aplicação dos grafos remete à sua origem: segundo consta, o matemático Leonhard Euler teria criado a Teoria dos Grafos em 1736, quando visitava a cidade de Königsberg (atual Kaliningrado, na Rússia), onde havia sete pontes sobre o rio Pregel. Os moradores queriam descobrir como dar um passeio que partisse de uma das margens, atravessasse uma única vez cada uma das sete pontes e voltasse ao ponto de partida. Foi então que Euler propôs o grafo – uma forma de modelar matematicamente situações-problema que

envolvem pontos e ligações entre eles, formando uma rede. Desde então, os grafos vêm sendo usados no estudo de vários tipos de rede e, na atualidade, também das redes de interações que ocorrem nos meios digitais.

Dessa forma, depois que os estudantes tiverem tido esse primeiro contato com o conceito de grafo, sugerimos que você leia com eles, em sala, o texto introdutório do boxe para que percebam a aplicação da análise das redes na compreensão de fenômenos sociais e discursivos. Em seguida, você pode explorar as imagens dos grafos e dos *clusters* com a turma e discutir oralmente as questões propostas.

Nessa opção de abordagem, mediada somente pelo professor de Língua Portuguesa, a aula ficará mais concentrada nos resultados da análise de redes sociais por meio de grafos. No entanto, se for possível organizar uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Matemática, pode ser dada aos estudantes não apenas a oportunidade de construir conhecimentos mais aprofundados sobre grafos, como também de elaborar seus próprios modelos matemáticos para analisar as redes sociais. Veja orientações mais detalhadas para essa proposta no item **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, adiante.

Sugestões de respostas (p. 117)

1. Espera-se que os estudantes deduzam que os *clusters* representam grupos de afinidades, pessoas que pensam de forma muito parecida em termos políticos ou sociais.
2. Espera-se que os estudantes infiram que haver apenas dois *clusters* no grafo indica uma grande radicalização ou polarização dos discursos, porque só há dois aglomerados de opiniões, sem meios-termos. Professor, caso os estudantes tenham dificuldade em responder, chame a atenção deles para o grafo dado como exemplo, no qual aparecem vários *clusters*, o que indica uma distribuição maior de afinidades entre as pessoas.
3. Resposta pessoal. Professor, os modelos matemáticos têm incontáveis aplicações práticas, cujos resultados estão muito presentes em nosso dia a dia. Eles são utilizados, por exemplo, na climatologia, para realizar previsões meteorológicas; na economia, para prever o comportamento do mercado de ações e outros mercados; na medicina, para prever o padrão de contágio de uma doença infecciosa; no esporte, para prever desempenhos de equipes e até resultados de campeonatos, entre inúmeros outros exemplos.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: desenvolver as competências específicas de Matemática e suas Tecnologias 1 e 3 em uma situação de aprendizagem contextualizada e, ao mesmo tempo, familiarizar os estudantes com o uso de modelos matemáticos para a compreensão de fenômenos sociais. A integração deve ser desenvolvida em duas ou três aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias.

Desenvolvimento: o professor de Matemática apresenta à turma a Teoria dos Grafos e o conceito de grafo. Para tanto, ele pode, se quiser, iniciar a aula exibindo (ou pedindo à turma que acesse em casa) o já referido vídeo: UM CAMINHO para combater a dengue. Produção: Leonardo Barichello, Roberto Limberguer, Rafael Santos de Oliveira Alves. **Matemática Multimídia**, [Campinas], 2012. Vídeo (ca. 10 min). Disponível em: https://m3.ime.unicamp.br/recursos/1060. Acesso em: 21 out. 2024.

Quando os estudantes tiverem se familiarizado com o conceito de grafo, o professor de Matemática pode lhes propor uma situação-problema como esta: em um grupo de seis pessoas, de quantas formas um conteúdo divulgado no perfil de uma dessas pessoas em uma rede social pode chegar a cada uma das outras, considerando que todas as que tiverem acesso à mensagem vão compartilhá-la? O professor de Matemática deve pedir, então, que modelem esse problema usando um grafo, no qual os nós serão as pessoas e as arestas, as formas como o conteúdo chegará até elas.

Esse tipo de problema é proposto na seguinte pesquisa, cuja leitura recomendamos: LUCAS, Talmo Moraes. **Grafos no Ensino Médio**: uma proposta de atividades. 2017. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://uenf.br/posgraduacao/matematica/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/24112017Talmo-Moraes-Lucas.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

Se houver tempo e disponibilidade, o professor de Matemática pode, ainda, com os estudantes, construir grafos para analisar interações em um volume maior de dados das redes sociais, usando *softwares*.

Avaliação: o professor da área de Linguagens e o da área de Matemática, em conjunto, avaliam se os estudantes são capazes de construir e interpretar grafos simples e se compreendem como esses modelos são utilizados para a análise de interações nas redes sociais.

Atividade complementar

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**, sugerimos que seja organizada uma atividade de aprofundamento sobre o material sugerido no boxe **#Para curtir** – **Uso de grafos no estudo da misoginia *on-line*** (p. 117).

Parte integrante da iniciativa Brasil sem Misoginia, do Ministério das Mulheres, a pesquisa do NetLab/UFRJ

citada no boxe é a primeira do projeto "Observatório da indústria da desinformação e violência de gênero nas plataformas digitais". Nesse primeiro estudo, ficou evidenciado que os perfis e *sites* misóginos não apenas divulgam mensagens que desvalorizam e discriminam as mulheres, como também fazem parte de uma lucrativa rede comercial, que vende cursos, apostilas e outros produtos aos homens atraídos por esse discurso.

Para que os estudantes compreendam melhor os aspectos financeiros e sociais desse tipo de rede, sugerimos que você inicie a atividade exibindo à turma a seguinte reportagem em vídeo: MULHERES são o maior alvo de ódio na internet: cultura *red pill* cresce nas redes. **UOL Prime**, [*s. l.*], 2024. Vídeo (ca. 6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-cbHMOOW3jU. Acesso em: 21 out. 2024. Em seguida, baixe e explore com eles o relatório de pesquisa do NetLab/UFRJ, cuja referência está na p. 117. Entre as páginas 19 e 21, demonstra-se, com o auxílio de grafos, como os perfis anunciantes de cursos e apostilas para homens redirecionam o usuário para outros *sites* e perfis com o mesmo discurso, realimentando a ideia de que os homens estariam sob "ameaça" devido ao avanço das pautas feministas e, por isso, precisariam de tais produtos para "se defenderem".

Durante a exploração do material, enfatize à turma a importância de analisar criticamente conteúdos que circulam nas redes sociais: eles podem se passar como simples opiniões pessoais, mas esconder, além de interesses financeiros, discursos de ódio, que aprofundam a polarização e a violência na sociedade.

Aprendendo com autonomia: Da reflexão à ação – prevenção e combate ao *bullying* (p. 118)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP27, EM13LP33.

O objetivo desta seção é estimular os estudantes a usar as linguagens para desenhar e executar uma ação de prevenção e combate ao *bullying* adequada às necessidades de sua comunidade escolar. Dessa forma, é possível incorporar de modo transversal o tema da **Saúde** e a macroárea temática **Cidadania e civismo**, principalmente o tema da **Vida familiar e social** e da **Educação em direitos humanos**. Por combater a violência e promover a cultura da paz, a prática também contribui para o **ODS 16** (Paz, justiça e instituições eficazes).

Refletindo sobre a prática docente

Como o professor tem papel fundamental na prevenção e no combate ao *bullying*, é importante que esteja constantemente preocupado em informar-se sobre o tema e em reavaliar sua prática diária, a fim de identificar pontos de possível melhoria.

O *bullying* não ocorre necessariamente em sala de aula, mas também no pátio e nos arredores da escola ou, em se tratando de *cyberbullying*, nos "territórios virtuais" frequentados pelas juventudes. Dessa maneira, tais práticas muitas vezes não estão visíveis aos olhos do professor. No livro ***Bullying*: a violência que nasce na escola**, a pedagoga Aloma Ribeiro Felizardo sugere ao educador que fique atento a determinados sinais que podem ajudá-lo a identificar a vítima do *bullying*:

> Observar atentamente as relações interpessoais é o principal caminho. Nos trabalhos em grupo ou jogos, a vítima é o último participante a ser escolhido, é alvo de "zoação", caçoada, recebe apelidos. Seu comportamento é triste, deprimido, aflito, ansioso, irritadiço, agressivo; apresenta súbita queda no rendimento escolar; não faz perguntas, não tira dúvidas, demonstra desinteresse pelos estudos, falta com frequência às aulas. [...]
>
> FELIZARDO, Aloma Ribeiro. ***Bullying***: a violência que nasce na escola. Curitiba: InterSaberes, 2019. p. 38

A autora ressalta, ainda, a importância de o professor intervir e atuar como mediador dos conflitos. Também é interessante a promoção de palestras e rodas de conversa com convidados externos à comunidade escolar, como já comentado no início dessa seção.

Para sua formação continuada, sugerimos a leitura do livro de Felizardo, que traz vários casos reais e orientações práticas.

O que é *bullying* e *cyberbullying*, afinal? (p. 118)

Sugestões de resposta (p. 118)

1. Três critérios para definir o *bullying*: a ação faz a pessoa se sentir mal, humilhada ou discriminada; é realizada com frequência; acontece entre pessoas menores de idade (crianças e/ou adolescentes). No caso do *cyberbullying*, o quarto critério é que a ação acontece pela internet.
2. A afirmação do infográfico refere-se ao fato de que, mesmo que o ato humilhante ou discriminatório não se repita – e, por isso, não configure *bullying* –, isso não significa que não deva ser denunciado e repudiado. Por exemplo, se um grupo de estudantes envia uma mensagem racista a um(a) colega, o ataque não seria *bullying* (porque não é sistemático). Contudo, pode ser punido como ato infracional ou, caso eles sejam maiores de idade, como crime de racismo, mesmo que aconteça uma única vez.
3. Respostas pessoais.

Gramática e expressividade: Coesão textual I (p. 121)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP38.

Nessa seção, o objetivo é consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental sobre o objeto de conhecimento *coesão textual*. Além do próprio conceito de coesão textual, serão

trabalhados os mecanismos de coesão referencial, responsáveis pela retomada dos referentes ao longo do texto. Na próxima seção **Gramática e expressividade**, no capítulo 6, serão tratados os recursos coesivos sequenciais, que dizem respeito à articulação das ideias no texto.

Sugestão

Livro

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

Boa parte da terminologia que empregamos nessa seção tem como respaldo teórico esse livro de Koch e Elias. Dirigido principalmente a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, o livro focaliza a produção escrita de textos argumentativos. São de especial interesse para o trabalho com essa seção e com a próxima seção **Gramática e expressividade** (capítulo 6), o capítulo 4 do livro, intitulado **Progressão textual e argumentação**, e o capítulo 5, **Articuladores textuais e argumentação**.

Sugestões de respostas (p. 121)

1. a. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes concluam que não, pois a linguagem ficaria repetitiva, inadequada a uma reportagem veiculada em um jornal de grande circulação.

1. b. (EM13LP02) O segmento recupera o referente (o objeto de discurso) construído na frase anterior, permitindo que o texto se desenvolva, sem a necessidade de repetir as palavras.

2. a. (EM13LP02) A ideia de que há um crescimento nas denúncias de discurso de ódio em anos eleitorais (2018, 2020 e 2022).

2. b. (EM13LP02) A conjunção articula a ideia anterior (crescimento nas denúncias de discurso de ódio em anos eleitorais) à informação de que nos anos não eleitorais, 2019 e 2021, houve queda nos números. A conjunção estabelece, portanto, uma relação de contraste entre essas informações.

Principais recursos coesivos referenciais (p. 122)

Formas nominais (p. 125)

Sugestões de respostas (p. 125)

1. a. (EM13LP02) Ela retoma o referente "Boatos e desinformação que colocam à prova a confiabilidade do sistema eleitoral", introduzido no parágrafo anterior.

1. b. (EM13LP02) Ela retoma um referente que corresponde a praticamente todo o parágrafo anterior: "algum tipo de 'evidência' que torna a alegação mais tangível – por exemplo, um vídeo de câmeras de segurança, uma imagem de uma urna com defeito, *prints* de resultados eleitorais incorretos ou experiências pessoais de eleitores".

2. a. (EM13LP02, EM13LP07, EM13LP38) Espera-se que os estudantes percebam que o adjetivo **supostas** sugere um juízo de valor negativo sobre as evidências. A repórter indica que não se pode ter certeza de que os registros que acompanham as mensagens sejam realmente uma evidência de fraude eleitoral.

2. b. (EM13LP02, EM13LP07, EM13LP38) As aspas empregadas nas duas primeiras ocorrências da palavra (no intertítulo e em "algum tipo de 'evidência' [...]"). Professor, destaque o papel das aspas como um **modalizador** que chama a atenção do interlocutor para o segmento textual no qual são colocadas. Elas podem funcionar como marca de **heterogeneidade discursiva**: o enunciador indica que os segmentos textuais entre aspas, apesar de aparecerem no fio de seu discurso, não fazem parte dele, não têm seu endosso.

Reescrita de textos com foco na coesão (p. 127)

Sugestões de respostas (p. 127)

1. (EM13LP02) Existem várias possibilidades de reescrita. Segue uma sugestão:

Os discursos de ódio nas redes sociais representam um grave problema contemporâneo que vem crescendo exponencialmente. A intolerância *on-line* exige uma resposta urgente por parte das autoridades e das próprias plataformas digitais. Cabe a esses agentes a responsabilidade de combater o fenômeno, que pode ter repercussões devastadoras para a convivência democrática e para a saúde mental de indivíduos e comunidades.

Uma das principais dificuldades no enfrentamento da intolerância *on-line* é a identificação e classificação precisa dessas manifestações. Muitas vezes, elas se disfarçam sob a máscara da liberdade de expressão, tornando-se um desafio separar críticas legítimas de ataques baseados em preconceitos, intolerância e incitação à violência. Torna-se necessário, diante disso, o desenvolvimento de algoritmos e políticas de moderação mais sofisticadas e eficazes.

No entanto, é fundamental ressaltar que a responsabilidade de combater os discursos de ódio não recai apenas sobre as plataformas e as autoridades, mas também sobre cada usuário das redes. É necessário criar uma cultura digital de empatia e diálogo construtivo, que promova a conscientização sobre os impactos negativos das mensagens preconceituosas e incentive o comportamento responsável *on-line*.

2. (EM13LP02) Resposta pessoal.

TRABALHO E JUVENTUDES O *e-mail* profissional (p. 128)

Habilidades trabalhadas na seção **Trabalho e juventudes**: EM13LP01, EM13LP15.

Conforme explicado no tópico **Objetivos da unidade**, na introdução dessa unidade 2, a atividade proposta nesta seção busca promover o desenvolvimento da competência geral 6 da BNCC, ajudando os jovens a construir conhecimentos que poderão contribuir para sua inserção no mundo do trabalho. Com base nas recomendações propostas por uma reportagem do jornal *Washington Post*, eles poderão se familiarizar com o *e-mail* profissional e fazer escolhas apropriadas ao redigir suas próprias mensagens eletrônicas.

A atividade incorpora, portanto, a macroárea temática da **Economia**, principalmente o tema contemporâneo transversal do **Trabalho**.

Sugestões de respostas (p. 129)

1. Uma das orientações desse tópico é que o *e-mail* não deve ser redigido como "um bloco enorme de texto". Portanto, uma medida importante para melhorar esse exemplo seria dividir o texto em parágrafos.
2. Espera-se que os estudantes reconheçam que, embora a remetente seja simpática e cordial, o tom está casual demais para um primeiro contato com uma possível empregadora. A saudação "Olá" poderia ser trocada por "Bom dia", por exemplo, e a forma como ela introduz o assunto ("Um amigo meu que trabalha aí [...]") poderia ser reelaborada em um tom mais formal, distanciado. Além disso, o *emoji* não é adequado à situação nem os três pontos de exclamação após a saudação.
3. Poderiam ser melhorados: o emprego de letras maiúsculas e minúsculas (a remetente escreveu o sobrenome da destinatária e o nome do bairro onde mora com inicial minúscula, por exemplo); o uso da pontuação; além de aspectos relativos à organização e à coesão do texto, como as frases longas demais, com poucos elementos coesivos.
4. Segue uma sugestão para a reelaboração da mensagem.

   Bom dia, sra. Samanta Gomes.

   Fiquei sabendo, por intermédio de um amigo, que essa empresa está oferecendo uma vaga de estágio na área de tecnologia da informação. Gostaria de confirmar essa informação e, caso a vaga realmente exista, de me candidatar a ela.

   Tenho 16 anos e estou no segundo ano do Ensino Médio técnico em TI. Sou responsável, me comunico bem e gosto de aprender.

   Moro no bairro do Cafezal e estudo pela manhã; portanto, estou disponível na parte da tarde.

   Gostaria muito de ter a oportunidade de enviar meu currículo e marcar uma entrevista com os senhores. Aguardo sua resposta.

   Atenciosamente,

   Amanda Costa.
5. Respostas pessoais.
6. Respostas pessoais.
7. Respostas pessoais.

Leitura e reflexão II: Prática do jornalismo em tempos de inteligência artificial (p. 131)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP36, EM13LP45.

Nessa seção, o propósito é ampliar o escopo da discussão sobre o campo jornalístico, acrescentando desafios contemporâneos relacionados à sua produção. Sugerimos que você organize os estudantes em duplas ou trios para a leitura e análise do **texto 1**.

Antes que os estudantes leiam o **texto 2**, "Inteligência artificial, jornalismo e desinformação", pergunte se eles usam inteligência artificial (IA) e que efeitos positivos e negativos eles identificam nessa nova prática. Então, procure afunilar esse debate, voltando-o para a produção de conteúdo jornalístico: peça aos estudantes que procurem antecipar os possíveis impactos da IA sobre o trabalho do jornalista profissional. Novamente em duplas ou trios, os estudantes devem ler o texto e responder às questões para discussão por escrito.

Texto 1 – Lista de fatos sobre a rotina dos jornalistas (p. 131)

Questões para discussão em grupo (p. 132)

Sugestões de respostas (p. 132)

1. Esse profissional precisa ter múltiplas habilidades, pode ter de lidar com uma carga de trabalho excessiva e, além disso, é pressionado pela preocupação constante com a audiência e pela necessidade de preparar as matérias muito rapidamente.
2. Respostas pessoais. Sugestão: Apesar de não traçar um cenário muito otimista, a reportagem sugere que profissionais que gostam de trabalhar em casa podem se beneficiar dos novos modelos de trabalho do jornalismo, que permitem o trabalho a distância. Além disso, de acordo com o texto, a carreira oferece oportunidades a profissionais com habilidades que vão além da escrita e que conseguem realizar um trabalho esmerado, mesmo diante das pressões.
3. Estudantes de jornalismo: "Para te ajudar a desvendar os mistérios das redações, preparamos um manual de sobrevivência para estudantes de jornalismo".
4. O título sugere que, na faculdade de jornalismo, os professores talvez se concentrem em aspectos mais teóricos da profissão e não falem tanto sobre os aspectos práticos da rotina do jornalista, principalmente aqueles decorrentes da pressão gerada pelas novas tecnologias e pela velocidade da era digital.
5. Possibilidades: mistura entre o pronome de tratamento **você**, que gramaticalmente se alinha com a 3ª pessoa, e o pronome oblíquo **te** ("ninguém te contou"), da 2ª pessoa; termos coloquiais como **rolar** e **ficar ligado**.
6. (EM13LP01) Sim. A linguagem informal e os *gifs* (formato de imagem que pode ser usado para criar uma curta animação) são apropriados ao gênero lista, que, como explicado anteriormente, propõe uma abordagem mais leve e rápida dos temas, e igualmente adequados ao público – jovens estudantes de jornalismo.
7. (EM13LP36) São conteúdos que não têm propriamente a função de informar, e, sim, de atrair cliques para que as páginas sejam abertas e, assim, os anúncios sejam exibidos. Esses conteúdos podem ter manchetes sensacionalistas ou tratar de temas que "nem sempre têm relação com aquilo que os veículos normalmente cobrem", como diz o texto. Por exemplo, um jornal de economia pode noticiar um fato sobre certa celebridade ou sobre um programa de TV famoso a fim de atrair audiência.

8. a. Apuração é a atividade jornalística de investigar e checar informações. Se chega à redação de um jornal, por exemplo, a notícia de um acidente envolvendo uma carreta em uma via da cidade, o jornalista precisa **apurar** o fato, isto é, confirmar se o veículo envolvido é mesmo uma carreta, quantas pessoas ficaram feridas, o que provocou o acidente – enfim, confirmar as informações existentes e descobrir as que faltam. Quando há falhas na apuração, a notícia pode trazer informações imprecisas ou erradas, como diz o texto. Professor, talvez seja necessária sua mediação para apoiar a turma na **leitura inferencial** desse trecho. Ajude-os a perceber que, embora o texto não explique o que é apuração, como menciona o tipo de falha que pode ocorrer quando ela é feita às pressas, é possível para o leitor inferir em que consiste a atividade.

8. b. (EM13LP36) As consequências são a publicação de textos mal redigidos ou com dados imprecisos ou incompletos, que fazem com que o leitor tenha que estar atento e verificar as informações em diferentes fontes.

Texto 2 – Artigo de opinião sobre uso de IA no jornalismo (p. 134)

Questões para discussão em grupo (p. 136)

Sugestões de respostas (p. 136)

1. Ele revelou, apenas no quinto parágrafo, que todo o texto apresentado até então havia sido gerado por inteligência artificial.

2. (EM13LP01) Com o objetivo de demonstrar que é possível um sistema de IA gerar um texto jornalístico "gramaticalmente correto; bem estruturado; bem contextualizado; balanceado; com clareza e objetividade impecáveis", como ele mesmo diz.

3. Respostas pessoais.

4. a. (EM13LP01, EM13LP45) É um artigo de opinião, pois não foram feitas entrevistas, como normalmente ocorre em reportagens. Em vez disso, o texto disserta sobre o uso da IA no jornalismo e, diante desse tema, defende um ponto de vista. Aliás, a opinião do robô é otimista: segundo ele, "a IA pode ser uma ferramenta valiosa para os jornalistas".

4. b. Respostas pessoais. Sugestão: Embora seja, de fato, gramaticalmente correto e bem estruturado, como reconhece Herton Escobar, o artigo contém mais lugares-comuns do que, propriamente, pontos de vista e argumentos. Além disso, não prima pela criatividade e é um pouco repetitivo. Professor, aceitar outras avaliações desde que justificadas.

5. (EM13LP36) Em resumo, Escobar coloca como ponto positivo o fato de o sistema de inteligência artificial depender de informações e opiniões criadas pelos seres humanos. Dessa forma, "a inteligência e a criatividade humana" continuariam sendo necessárias e valorizadas. O ponto negativo, por sua vez, é que a internet já está tão contaminada por desinformação e estudos malfeitos que a IA dificilmente seria capaz de filtrar esses conteúdos duvidosos, transformando-se em uma máquina de gerar desinformação.

6. (EM13LP02) Trata-se do 11º e do 12º parágrafo, que se iniciam com a mesma estrutura frasal, trocando-se apenas o adjetivo: "A boa notícia é que [...] / A má notícia é que [...]".

7. (EM13LP45) Espera-se que os estudantes reconheçam que esse artigo de Herton Escobar adota um ponto de vista mais subjetivo que os lidos no capítulo anterior. O autor fala de suas experiências pessoais, quando pediu ao sistema de IA que gerasse a reportagem, e de sua situação pessoal como jornalista diante da IA ("Se eu fosse um jornalista preguiçoso, ou desonesto, poderia facilmente botar meu nome em cima desse texto [...]").

8. a. Porque, na hipótese imaginada pelo jornalista, ele se apropriaria totalmente do trabalho feito pela inteligência artificial. Além de antiética, a prática não contribuiria em nada para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como diz o texto, seria "uma fraude completa, jornalística, profissional e intelectual".

8. b. "A inteligência artificial pode ser uma ferramenta extremamente benéfica para o jornalismo, ajudando na coleta, processamento e apuração de informações."

8. c. Resposta pessoal. Sugestões: Uma ferramenta de IA poderia ser usada para transcrever e editar entrevistas, eliminando repetições, hesitações e frases truncadas, de modo que o jornalista tivesse apenas de revisar o trabalho feito pela máquina. Outra sugestão de uso, que inclusive já vem sendo posta em prática em alguns jornais, é usar a IA para produzir um resumo da reportagem feita pelo jornalista; esse resumo seria destinado aos leitores que não têm tempo de ler a matéria completa.

Questões para discussão com a turma (p. 137)

Sugestões de respostas (p. 137)

1. Respostas pessoais. Professor, é possível que muitos estudantes ainda não saibam que carreira pretendem seguir. Nesse caso, você pode conversar com eles sobre a importância do autoconhecimento nessa decisão e sobre a possibilidade de receber orientação vocacional. Algumas instituições de Ensino Superior e outras organizações oferecem gratuitamente serviços de orientação vocacional a membros da comunidade. Busque saber se esse tipo de serviço está disponível em sua região e informe os estudantes (e/ou incentive-os a pesquisar sobre isso). Como passo inicial, também é possível fazer testes *on-line*, como este desenvolvido pelo Instituto Colmeia para o portal G1: TESTE Vocacional. **G1**, [*s. l.*], 26 abr. 2022. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/teste-vocacional/. Acesso em: 21 out. 2024.

2. Resposta pessoal.

3. a. Respostas pessoais.

3. b. Respostas pessoais.

Produção: Reportagem (p. 137)

De olho na BNCC

Nessa produção, ao vivenciarem o papel de repórteres, os estudantes desenvolvem a habilidade **EM13LP45**. Além disso, ao engajar-se em uma produção textual colaborativa, com consideração das características do gênero e do emprego de mecanismos coesivos, passando por todas as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita e usando um editor de texto, eles também desenvolvem as habilidades **EM13LP01**,**EM13LP02**, **EM13LP15** e **EM13LP18**. Por fim, as habilidades **EM13LP04**, **EM13LP11** e **EM13LP12** são favorecidas na etapa de coleta de dados e no momento em que eles referenciam as entrevistas feitas ou os documentos consultados, dando consistência e profundidade a seu texto. Se os estudantes optarem por produzir uma reportagem sobre uma profissão de seu interesse, também será trabalhada a habilidade **EM13LP22**.

Nessa seção, os estudantes serão convidados a produzir suas próprias reportagens, aplicando na prática o que aprenderam ao longo do capítulo.

Durante a etapa da coleta de dados, lembre os estudantes de que a reportagem se torna mais completa e confiável à medida que incorpora um número maior de perspectivas. Em suma, o importante é não focar apenas em um "lado da história", mas sim abordar o tema por diferentes ângulos e, se possível, diversificar os grupos entrevistados. Como mais adiante, na seção **Práticas em ação**, o objetivo será revisitar a mesma reportagem e integrar novas mídias, peça aos estudantes que aproveitem o encontro com seus entrevistados para gerar as fotos, vídeos ou *podcasts* que serão usados na próxima etapa.

Práticas em ação: A reportagem em diferentes mídias (p. 140)

De olho na BNCC

O projeto proposto nessa seção trabalha habilidades semelhantes às mobilizadas na produção da reportagem – **EM13LP01**, **EM13LP02**, **EM13LP15** e **EM13LP45**. Haverá, porém, um aprofundamento no uso das tecnologias digitais e, portanto, da habilidade **EM13LP18**. Além disso, os estudantes serão desafiados a fazer escolhas quanto aos elementos sonoros utilizados nos áudios e quanto às imagens (estáticas ou em movimento) que comporão a reportagem multimidiática, momentos em que desenvolverão as habilidades **EM13LP13** e **EM13LP14**. Por fim, terão de fazer um roteiro para essa produção multimidiática, mobilizando a habilidade **EM13LP17**. Ressaltamos, mais uma vez, que se eles tiverem optado por produzir uma reportagem sobre uma profissão de seu interesse, também será trabalhada a habilidade **EM13LP22**.

Agora, o objetivo é transformar a reportagem elaborada pelos grupos na seção **Produção** em uma reportagem multimidiática, que acrescenta ao texto escrito uma variedade de recursos e linguagens, como áudios, imagens, vídeos, infográficos, mapas interativos, entre outras possibilidades. Sugerimos que você dê início ao projeto explorando o gênero, verificando que experiências seus estudantes têm com reportagens multimidiáticas. Se possível, será bastante interessante que visite com eles as reportagens indicadas no Livro do Estudante. Analise com eles as escolhas feitas pelos jornalistas e procure encorajá-los a avaliar como elas poderiam ser aproveitadas em suas próprias reportagens. Por fim, crie uma conta para cada grupo em uma plataforma que permita a construção de *sites* e explore com a turma os recursos oferecidos.

Autoavaliação (p. 142)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 85 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 (DI)VERSOS: PERCURSOS PELA POESIA

Objetivos da unidade

Conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** (ver página MP017 deste Suplemento), distribuímos os conteúdos nesta obra de modo que houvesse, em cada volume, duas unidades com prioridade para o campo artístico-literário. Neste segundo volume, a unidade 1 e a presente unidade 3 são as que priorizam as práticas desse campo – nesta unidade 3, elas são articuladas às práticas do campo da vida pessoal.

Os principais objetivos da unidade são:

a) proporcionar experiências de leitura e apreciação de poemas que assumem diferentes formas, utilizam linguagens e mídias diversas e abordam temáticas variadas, o que favorece o desenvolvimento da competência geral 3 e da competência específica de Linguagens 6, principalmente a habilidade EM13LGG602;

b) na análise desses poemas, apoiar os estudantes no reconhecimento de elementos que representam assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira, considerando a eventual inserção de seus autores em movimentos culturais e literários (como o Parnasianismo ou Arcadismo, por exemplo), a fim de desenvolver a competência geral 1 e as competências específicas de Linguagens 2 (habilidades EM13LGG202 e EM13LGG203) e 6 (habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604);

c) ainda durante a análise dos poemas, estimular os estudantes a refletirem sobre em que medida e de que maneira se identificam ou não com as ideias, emoções e visões de mundo expressas pelo eu lírico, de modo a fomentar seu autoconhecimento e a construção de sua identidade e de seu projeto de vida, contemplando-se, dessa forma, as competências gerais 6 e 8;

d) propor a apreciação da obra de Lenora de Barros e Leonardo Villa-Forte, artistas que se destacam pela experimentação poética com diferentes mídias e linguagens, o que permite o desenvolvimento da competência específica de Linguagens 1, principalmente a habilidade EM13LGG105;

e) inserir os estudantes em produções artísticas e culturais características da cultura digital e/ou das culturas juvenis, como o mural virtual de poesia (no capítulo 5) e o *slam* (no capítulo 6), favorecendo os multiletramentos e desenvolvendo as competências gerais 3 e 5, bem como as competências específicas de Linguagens 6 (habilidade EM13LGG603) e 7 (habilidades EM13LGG701e EM13LGG703);

f) propor uma integração entre conhecimentos da literatura e da Matemática, pela análise do funcionamento de um cubo mágico e de um poema-objeto que assume a forma desse quebra-cabeça, desenvolvendo, dessa maneira, a competência geral 2;

g) na seção especial **Educação midiática**, fomentar a discussão e a tomada de posição dos estudantes sobre as questões éticas envolvidas na cultura dos *remixes* e no uso da inteligência artificial em produções artísticas e culturais, o que favorece as competências gerais 5 e 7, além das competências específicas de Linguagens 2 (habilidades EM13LGG203 e EM13LGG204) e 7 (habilidades EM13LGG701e EM13LGG702);

h) na seção **Gramática e expressividade**, dar continuidade ao estudo dos recursos coesivos, com foco nos articuladores textuais, o que favorece a competência específica de Linguagens 1, principalmente a habilidade EM13LGG103;

i) propor a apreciação de um *slam* produzido por integrantes do Slam do Corpo, grupo que promove *performances* poéticas realizadas por surdos e ouvintes, articulando a linguagem verbal com uma linguagem não verbal que inclui expressões visuais, gestuais e espaciais – atividade que favorece a competência geral 9 e a competência específica de Linguagens 1, sobretudo a habilidade EM13LGG103;

j) discutir a inclusão de jovens com deficiência na dança *breaking*, promovendo a competência geral 9 e a competência específica de Linguagens 5, sobretudo a habilidade EM13LGG502.

Competências gerais: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9.

Competências específicas: 1, 2, 5, 6 e 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP26, EM13LP28, EM13LP37, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54.

Justificativas

A justificativa dos objetivos estabelecidos está no princípio de que o papel da escola, ao formar o leitor literário, é proporcionar aos jovens a possibilidade de enriquecer seu repertório cultural com obras que desafiam convenções poéticas e, assim, ampliar seus critérios de escolha. Entendemos que, quanto mais os jovens conhecem diferentes formas e temáticas poéticas, vão moldando seus gostos literários e desenvolvendo a autonomia para fazer suas próprias escolhas.

Ademais, essas experiências leitoras levam os estudantes a compreenderem que as convenções literárias são, também, construções sociais, sujeitas a questionamentos e transformações. Por fim, elas ampliam suas possibilidades de compreensão da realidade, sobretudo quando a poesia assume uma forma de crítica e resistência.

Além dessas práticas de recepção previstas na unidade, as práticas de produção – mural virtual de poesia, *slam*, sarau cultural – têm como justificativa a preocupação da BNCC de inserir os jovens de modo qualificado nas práticas culturais

de seu tempo, o que, como dito no início do tópico anterior, favorece também o campo da vida pessoal. Afinal, nos dizeres da BNCC, "[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de [...] espaços e tempos para lazer, [...] práticas culturais, experiências estéticas [...] etc." (Brasil, 2018, p. 488).

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 150-151)

O conceito de **intervenção artística** foi trabalhado na abertura do capítulo 7 do volume 1 desta obra, ocasião em que sugerimos, inclusive, um trabalho interdisciplinar com o professor de Arte. Se você conduziu esse trabalho com os estudantes, mobilize os conhecimentos que construíram naquela oportunidade. Se isso não tiver ocorrido, pergunte se já viram manifestações similares à apresentada nas fotografias da abertura e explique que se trata de intervenções artísticas.

Use as questões da seção **Ponto de partida** para conduzir uma discussão oral com toda a turma. Nesse momento, você pode pedir que os estudantes organizem suas cadeiras em U (ver tópico **Organização da turma**, na página MP028 deste Suplemento) para que a palavra flua mais facilmente.

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. 151)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP06, EM13LP14, EM13LP51.

Avalie a possibilidade de promover essa primeira aula na biblioteca escolar, combinando com o profissional responsável por ela de apresentar uma separata com diferentes títulos de poesia, contemplando autores e autoras de diferentes literaturas, temporalidades e estilos, para que os estudantes possam consultar suas capas, quartas capas e apresentações, familiarizar-se com a diversidade de realizações em poesia e fazer escolhas conforme seus gostos e interesses. Outra possibilidade é levar alguns exemplares para a sala de aula, considerando a mesma diversidade. Essa prática possibilitará o desenvolvimento da habilidade **EM13LP51**.

Sugestões de respostas (p. 151)

1. (EM13LP14) Espera-se que os estudantes percebam o uso do *stencil art* na impressão de versos sobre os muros e tapumes, com uso de tinta *spray*, em cores contrastantes com as do fundo.
2. (EM13LP06) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que os versos foram impressos sobre tapumes de construção e muros, o que caracteriza áreas em construção ou já tomadas por edifícios – interpretação reforçada pelo uso da palavra **prédio** no poema. Assim, a intervenção poética pode ser interpretada como uma crítica à perda de espaços públicos, de desfrute coletivo, metonimicamente representados em **praça**/**graça**, para espaços privados, evocados pelo **prédio**/**tédio**. Professor, apoie os estudantes na percepção das relações de sentido construídas por meio das semelhanças fonéticas entre **praça**/**graça** e entre **prédio**/**tédio** , evocando, no primeiro par, espaços de lazer e divertimento que podem ser acessados pela coletividade e, no segundo par, espaços privados e tediosos.
3. Respostas pessoais. Professor, ajude os estudantes a identificarem elementos estéticos mobilizados na forma composicional do texto: todos os versos da quadrinha têm três sílabas poéticas e apresentam rimas (com esquema AABB), além de recorrerem ao paralelismo da estrutura sintática entre a primeira dupla de versos e a segunda. Aproveite essa questão para relembrar com a turma o conceito de quadrinha: quatro versos curtos, ritmados, muito presentes na poesia de tradição oral.
4. Respostas pessoais.
5. Respostas pessoais. Professor, a questão possibilitará que você avalie as representações e relações que os estudantes têm com a poesia. Em diálogo com elas, promova expectativas em relação às aprendizagens que poderão vivenciar nesta unidade, explorando com eles o boxe **Objetivos da unidade**. É possível que alguns estudantes relacionem a poesia às letras de canções, que são mais presentes em seu cotidiano. Nesse caso, problematize com eles as semelhanças e as diferenças entre uma e outra e comente que, em sua origem, a poesia era cantada e acompanhada de instrumentos musicais, como no caso das cantigas trovadorescas. Com o tempo, foi se distinguindo da música, embora a poesia preserve muitos elementos das antigas cantigas, como aqueles responsáveis por construir o ritmo e a melodia dos versos. Daí a arte poética ser classificada como "lírica" (em referência à **lira**, instrumento musical).

Capítulo 5 (Di)versos em formas e temas (p. 152)

Este capítulo promove a formação e/ou a ampliação de repertórios de leitura na poesia, considerada em sua diversidade de possibilidades, de modo que os estudantes tanto possam conhecer suas formas mais canônicas, na perspectiva do direito de acesso ao patrimônio literário, como outras que expressam buscas estéticas de diferentes artistas.

Na seção **Leitura e reflexão I**, o estudante é apresentado ao "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade, em uma prática de leitura comparada com o poema "Com licença poética", de Adélia Prado. No boxe **Diálogos**, propõe-se, ainda, a exploração do miniconto "Faces de sete poemas", de Marcelo Spalding, que permite ao estudante identificar maneiras pelas quais é possível subverter, parodiar e reinventar poesia.

A seção **Aprendendo com autonomia** propõe aos estudantes uma jornada por quatro estações de poesia, reunindo poetas de diferentes movimentos literários. Após uma leitura individual, que busca levar cada jovem a viver a experiência de leitor-fruidor, apreciando a experiência estética e construindo sentidos a partir dela, as rodas de conversa sugeridas contribuem para a ampliação do debate e, principalmente,

para o reconhecimento da pluralidade de interpretações plausíveis, que podem emergir a partir do encontro com os mesmos textos.

Dando continuidade à oferta de experiências literárias diversificadas, a seção **Leitura e reflexão II** apresenta aos estudantes as experimentações poéticas de dois artistas contemporâneos brasileiros: Lenora de Barros e Leonardo Villa-Forte. As atividades propostas convidam o jovem a identificar características do gênero lírico em experimentos poéticos inovadores, que têm por objetivo justamente desafiar os limites da tradição literária.

Por último, a seção **Produção** contribui para ampliar ainda mais o repertório poético dos estudantes, convidando-os a escolher seus autores e autoras favoritos entre diferentes nomes da literatura brasileira, portuguesa, africana de língua portuguesa e latino-americana. Transitando do *rap* à poesia indígena, do Modernismo aos versos do sertão, os estudantes compartilham suas escolhas em um mural virtual, divulgando entre seus colegas informações sobre as obras e os autores de sua preferência.

Leitura e reflexão I: Sete faces e outras mais (p. 152)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP13, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Texto 1 – Poema de Carlos Drummond de Andrade (p. 152)

Leituras modelares são formativas para os estudantes. A de poemas, especialmente, requer contato bastante significativo e reflexivo com os textos. Sugerimos que você baixe com antecedência e reproduza, em aula, as duas leituras a seguir do "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. Intérprete: Alcides Villaça. **Ouvir música**, [*s. l.*], 2012. Disponível em: https://ouvirmusica.com.br/carlos-drummond-de-andrade/460830/. Acesso em: 23 out. 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. Intérprete: Paulo Autran. **Pedro Drummond**, [*s. l.*], 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d07WAAulACw. Acesso em: 23 out. 2024.

Oriente a turma a acompanhar silenciosamente as duas leituras, seguindo o texto impresso. Você pode aproveitar para analisar com os estudantes como cada intérprete estabelece entonação para os versos, como se vale de pausas e que ritmo imprime ao poema, promovendo o aprimoramento da habilidade **EM13LP13**.

Sugestões de respostas (p. 153)

1. (EM13LP07) Espera-se que os estudantes percebam o uso de verbos em primeira pessoa (**nasci**, na 1ª estrofe); do pronome possessivo da primeira pessoa do singular (**meu**/**meus**, na 3ª, 5ª e 6ª estrofes) e do pronome pessoal da primeira pessoa do singular (**eu**).
2. (EM13LP06) O eu lírico expressa inquietação, perplexidade e comoção diante do que vê. Professor, releia com os estudantes a primeira estrofe do poema e chame atenção para o sentido de ***gauche***. Proponha que reflitam sobre como o uso do termo contribui para construirmos uma imagem do eu lírico no poema. Destaque também o uso do vocativo "meu Deus", que carrega um tom de certa perplexidade ou contestação ("Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração." "Meu Deus, por que me abandonaste"). Aproveite a questão para solicitar aos estudantes que compartilhem o que sabem sobre a função emotiva da linguagem, e, se necessário, que a aprofundem, acessando fontes seguras de divulgação do conhecimento linguístico.
3. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que a personificação atribui às casas uma atitude humana; "espiam os homens que correm atrás de mulheres", com sugestão de que o eu lírico se projeta no "olhar" das casas, possível metáfora de janelas. Professor, aproveite essa questão para solicitar à turma que compartilhe o que sabe sobre personificação ou investigue o seu significado. Destaque que a interpretação da projeção do eu lírico pelo "olhar" das casas pode ser reforçada pelos versos: "A tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos", em que os desejos tanto podem ser dos personagens observados como do observador, que não consegue focar na tarde azul.
4. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que a repetição do termo **bigode** no primeiro e no último verso da quarta estrofe dá destaque a esse elemento na caracterização do homem. Além disso, no último verso, a construção sintática sugere a diminuição do homem em relação aos óculos e ao bigode, como se ele pudesse se esconder por trás desses elementos: "o homem atrás dos óculos e do bigode". Professor, aproveite essa questão para problematizar com os estudantes o caráter ficcional do discurso poético como criação literária. Assim, por mais que haja essa caricatura literária, que fortemente evoca a representação de Drummond, ou mesmo a referência a seu prenome ("Vai, Carlos!") no poema, ela se refere a um ser ficcional: o eu lírico que nele se expressa.

Texto 2 – Poema de Adélia Prado (p. 154)

Sugerimos que o primeiro contato dos estudantes com o poema seja feito pela apreciação da declamação de Marília Gabriela, sugerida no boxe **#Para curtir**: **Videodeclamação**, no mesmo movimento de oferecer leituras modelares. Como a jornalista também se vale da linguagem corporal, usando gestos com intencionalidade e expressividade, aproveite para problematizar como esses aspectos, integrados ao uso expressivo dos recursos da oralidade, contribuem para atribuir sentidos ao poema.

Sugestões de respostas (p. 154)

1. (EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que no poema de Adélia Prado há uma variação da primeira estrofe do "Poema de sete faces": "Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida." – "Quando nasci um anjo esbelto, / desses que tocam trombeta, anunciou: / vai carregar bandeira.". Além disso, também há, no poema de

Adélia Prado, a variação do verso "[...] Vai, Carlos! ser *gauche* na vida" – "Vai ser coxo na vida [...]". Professor, aprofunde a questão, problematizando com os estudantes como o personagem anjo e sua predição ganham contornos diferentes nos poemas e destacando as escolhas linguísticas que foram feitas para isso: anjo torto/anjo esbelto; "Vai, Carlos! ser *gauche* na vida."/ "vai carregar bandeira".

2. Professor, acolha as sínteses a que os estudantes chegarem, orientando-os a sustentá-las apoiando-se em elementos do texto. Sugestão: o eu lírico se vê como uma mulher que desafia o seu tempo, que enfrenta os desafios de ser mulher – e poetisa – sem renunciar a quem ela é, a seus princípios e valores como mulher. O eu lírico vê o seu fazer poético como expressão do que é como mulher.

3. (EM13LP01, EM13LP52) No verso "Não sou tão feia que não possa casar", o eu lírico refere-se aos estereótipos de um padrão de beleza feminina e à ideia de que a mulher é feita para o casamento. Já no verso "ora sim, ora não, creio em parto sem dor.", há remissão à maternidade também como algo esperado da mulher.

4. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes percebam que o uso da palavra **desdobrável** no último verso sugere que há muitas outras possibilidades de ser mulher. Professor, aproveite essa questão para explorar com os estudantes o modo como o verso se organiza em uma estrutura sintática comum em definições (substantivo + verbo de ligação + determinante, como em "Espinafre é saudável"), mas cria efeito surpreendente ao escolher como determinante um adjetivo que indefine, abrindo muitas possibilidades para a expressão "mulher é...".

5. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes atribuam à expressão o sentido de quem adere a algo, de quem se compromete com uma ideia ou uma causa. No contexto, o eu lírico carrega a bandeira de ser mulher e poetisa que diz o que pensa, contesta e defende seu lugar.

6. (EM13LP01, EM13LP46, EM13LP52) Respostas pessoais. Professor, incentive o compartilhamento de diferentes pontos de vista e provoque a percepção de que, ao longo das últimas décadas, muitos direitos foram conquistados pelas mulheres e por grupos sociais que se dedicam à equalização de direitos: a inserção da mulher em postos de trabalho, papéis de liderança, antes considerados exclusivos de homens, entre outros. Possibilite que tragam suas percepções e avaliações de desafios para a mulher brasileira que persistem em nossa sociedade e pelos quais ainda é preciso "carregar bandeira". A depender do interesse da turma, oriente-os a investigar mais sobre o tema, fortalecendo com argumentação suas opiniões ou reconsiderando-as à luz de outros pontos de vista, dados etc.

7. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, destaque que a expressão "Com licença poética" já traz no título a ideia de liberdade de recriar e que a paródia parece anunciar o modo como a poetisa carregará a bandeira, no sentido de tradição: com postura inventiva e crítica, ou seja, sem se assustar com nomes de peso, como o do próprio poeta Drummond (que, aliás, foi incentivador da publicação da obra **Bagagem**, como dito no boxe sobre a autora), cujo poema é tomado como objeto de paródia.

DIÁLOGOS Outra face de um poema (p. 155)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Comente que um dos autores do miniconto, Marcelo Spalding (1982-), é pioneiro nos estudos dos minicontos no Brasil e se dedica a vários projetos literários. É idealizador do Movimento Literatura Digital e, em parceria com a escritora Ana Mello, mantém o *site* Minicontos (MINICONTOS, [*s. l.*], 2004. Disponível em: http://minicontos.com.br. Acesso em: 23 out. 2024), aberto à publicação de textos desse gênero dos internautas, no qual ele disponibiliza gratuitamente *e-books* com suas produções.

Sugestões de respostas (p. 155)

1. (EM13LP03, EM13LP50) Há a retomada dos dois primeiros versos do poema de Drummond, mas, diferentemente do que afirma o eu lírico, no miniconto o narrador explica que não houve anjo torto algum lhe dizendo ou predeterminando nada. No final, faz referência ao último verso da primeira estrofe do poema de Drummond, ao dizer "Fui ser *gauche* na vida". Ou seja, ser *gauche* parte não do conselho ou da definição de um anjo torto, como no poema de Drummond, mas de uma escolha, uma motivação pessoal do narrador, desencadeada pela condição de sua família.

2. O que motiva o narrador é a fala de seu pai, que, em seu nascimento, expressa a preocupação com o fato de ter mais uma criança para alimentar, temendo não ter condições de prover comida à família.

3. (EM13LP06) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes considerem que o sentido de *gauche* como "esquerdo", "torto" ou "aquele que se desvia" nos dois contextos pode ter nuances. No contexto do miniconto, é possível atribuir tanto o sentido de que o narrador-personagem assumiu uma postura de resistência, de contestador da sua condição, quanto o sentido de ter se desviado para a marginalidade. Vale a pena comentar que o gênero miniconto, por ter curtíssima extensão e, assim, apresentar poucos detalhes sobre o cenário, os personagens e o enredo, tem como característica ser mais aberto a múltiplas interpretações, exigindo do leitor que preencha lacunas com suas experiências.

4. (EM13LP49) Sugestão: o narrador-personagem muda a sua condição de filho, que é dependente dos pais, para a condição de quem reage a essa condição para exercer outro papel.

5. (EM13LP03, EM13LP46, EM13LP50, EM13LP52) Resposta pessoal. Sugestão: a paródia usa a referência de Drummond para fazer uma crítica à condição em que vivem os grupos sociais de baixa renda, que têm de se preocupar em colocar comida na mesa para a família.

Aprendendo com autonomia: Estações de poesia (p. 156)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP16, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Combine um cronograma com os estudantes para que leiam, com autonomia, os textos selecionados em cada estação, que apresentam autores e obras de estilos e épocas variados. É importante enfatizar que a proposta das estações é colocar em diálogo os textos selecionados, apontando para relações ora intertextuais (em que um autor/uma obra faz referência explícita a outro autor/outra obra), ora interdiscursivas (em que é possível um diálogo de concordância ou de oposição em relação a certa tradição, seja no nível formal, seja no nível da temática e/ou do tratamento dado a ela).

O trabalho dos grupos nas estações pode ser iniciado em sala de aula e finalizado extraclasse ou, então, desenvolvido em duas ou três aulas (reservando-se a última delas para as apresentações). Se considerar válida a **sugestão de atividade complementar** com o Parnasianismo proposta na estação 2, você pode desenvolvê-la enquanto os estudantes se preparam individualmente para participar das estações.

Se houver tempo hábil, ajuste a proposta para que cada grupo se dedique a duas estações, em vez de uma só. Isso promoverá um contato mais estreito e aprofundado com os textos apresentados.

Continue investindo na corresponsabilização pelas aprendizagens, explicando que textos em poesia exigem mais exploração dos aspectos formais: os estudantes precisam sentir os recursos de sonoridade, perceber como os usos figurados da linguagem constroem imagens poéticas, imaginárias, e como esses aspectos apoiam a construção de sentidos e a fruição estética. Assim, embora curtos, os textos merecem leituras em diferentes momentos e em diferentes modalidades (silenciosa, oral, individual, colaborativa), para que eles possam experimentar essa exploração dos textos e gradativamente ampliar a capacidade de fruir poesia. Além disso, o preparo prévio qualifica o momento conjunto, em que diferentes leitores poderão discutir e aprofundar aspectos dos textos, com leituras mais reflexivas e críticas.

Chame a atenção dos estudantes para os boxes informativos sobre os estilos de época e períodos da historiografia literária (Simbolismo e Pré-Modernismo, na estação 1, Parnasianismo, na estação 2, e Neoclassicismo ou Arcadismo, na estação 4), que os ajudarão a contextualizar melhor as produções. Sugira que os leiam antecipadamente e tomem nota das ideias-chave.

Estação 1: Os sonetos no tempo – de Camões a Augusto dos Anjos (p. 157)

Texto 1 (p. 158)

Incentive a turma a compartilhar seus conhecimentos sobre o que é um **verso** e destaque que ele é a unidade mínima de organização e sentido em um poema. Explique como, em conjunto, os versos alcançam efeitos de sonoridade (métrica, rima e ritmo) e concorrem para a construção de imagens poéticas.

Com base no texto de introdução, apoie a compreensão de que as formas de compor poemas são históricas, nascem em contextos definidos, remetem a visões de mundo e estilos, e ganham, em outras épocas, novos usos e sentidos. Explore com os estudantes as características do soneto e oriente-os a observá-las nos poemas dessa estação.

No soneto atribuído a Camões, ajude-os a observar como o eu lírico expressa um balanço de sua existência. Questione-os sobre as sensações e emoções que o texto lhes causa e leve-os a perceber como o ritmo do poema contribui para isso. Comente que é uma característica da época e do estilo camoniano usar referências da cultura clássica, greco-latina, como visto na epopeia **Os Lusíadas**, nas leituras realizadas no capítulo 5 do volume 1.

Incentive os estudantes a analisar os recursos multissemióticos que o videopoema sugerido no boxe **#Para curtir: Soneto em videopoema** usa com intencionalidade, em recriação do soneto camoniano em outras linguagens combinadas.

Texto 2 (p. 159)

No soneto de Augusto dos Anjos, chame a atenção para o modo como o eu lírico desloca o discurso de si para o discurso sobre o outro, diferentemente do poema de Camões. Ajude-os a identificar as peculiaridades do poeta: a expressão da angústia do outro sobre quem fala, a referência à finitude da vida. Com uma abordagem diferente, o eu lírico também expressa o balanço da existência de quem fala de uma forma ainda mais pessimista, sendo sua maior perda a própria morte.

Roteiro para roda de conversa na estação 1 (p. 160)

Sugestões de respostas (p. 160)

1. a. No poema, o eu lírico faz um balanço de sua vida marcada por dores, mágoas e desesperanças.

1. b. O eu lírico atribui o insucesso de sua vida aos erros, à fortuna e ao amor. Professor, relembre que, no contexto da época, essas referências remetiam à mitologia greco-romana. Assim, Fortuna era a deusa responsável pelo destino humano, e o amor era a ação do Cupido (na versão romana) ou Eros (na versão grega) sobre os humanos.

1. c. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico se mostra revoltado com seu destino e tem desejo de vingança.

2. a. O eu lírico está se referindo à decadência do corpo provocada pela morte.

2. b. Não, o eu lírico não expressa seus sentimentos e suas emoções no poema. Ele descreve o funeral de uma pessoa e o processo de deterioração do corpo dela.

2. c. O eu lírico se refere à perda da vida.

2. d. (EM13LP06, EM13LP49) Nas duas primeiras estrofes, o eu lírico descreve uma pessoa sendo enterrada e o processo de deterioração do corpo da pessoa referida no poema. A aliteração do **r** parece materializar sonoramente a agressão desse processo. Professor, chame a atenção para a aliteração do **r** em "Iguais às linhas pe**r**pendicula**r**es / Caí**r**am, como c**r**uéis e hó**rr**idas hastas, / Nas suas 33 vé**r**teb**r**as gastas / Quase todas as ped**r**as tumula**r**es! / A f**r**ialdade dos cí**r**culos pola**r**es, / Em sucessivas atuações nefastas, / Penet**r**a**r**a-lhe os p**r**óprios neu**r**oplastas, / Est**r**aga**r**a-lhe os cent**r**os medula**r**es!".

2. e. (EM13LP06) Espera-se que os estudantes citem palavras da anatomia ou da medicina (**vértebras**, **neuroplastas**, **centros medulares**, **microscópicas**, **clavículas**). Essa seleção vocabular insere-se na proposta de **poesia científica** da Escola do Recife, movimento cultural do qual fizeram parte intelectuais como Tobias Barreto, Silvio Romero e José Isidoro Martins Júnior e que exerceu forte influência na produção de Augusto dos Anjos. Quanto aos efeitos de sentido que a seleção vocabular causa, os estudantes podem mencionar que provocam estranhamento e que tornam a abordagem do autor à morte mais sombria e triste, devido ao distanciamento científico.

3. (EM13LP49) Espera-se que os estudantes percebam que, em ambos os sonetos, o esquema segue o modelo clássico de rimas: ABBA; ABBA; CDE; CDE.

4. (EM13LP03, EM13LP50) Resposta pessoal. Sugestão: Além da semelhança formal (o emprego do soneto e o esquema rímico destacado na questão anterior) e temática, podemos apontar que ambos os poemas expressam uma visão pessimista da trajetória humana. O soneto de Camões concentra-se mais nas dificuldades e nos sofrimentos que o eu lírico teve ao longo da vida, enquanto o de Augusto dos Anjos enfoca a finitude da pessoa, seu fim inevitável – a morte.

5. Respostas pessoais. Professor, aproveite essa questão para explorar o campo da vida pessoal, estimulando os estudantes ao autoconhecimento e à descoberta de suas trajetórias, memórias e inquietações. Para evitar que eles se exponham, dê a opção de, em cada grupo, apenas os estudantes que se sentirem à vontade compartilharem as respostas a essa questão.

Estação 2: O fazer poético – de Bilac a Leminski (p. 160)

Sugestão de atividade complementar

Se houver interesse da turma em se aprofundar nos conhecimentos sobre o Parnasianismo brasileiro, considere a possibilidade de um estudo conjunto deste artigo de divulgação do conhecimento literário:

SANTIAGO, Emmanuel. Jabuticaba literária: Parnasianismo brasileiro, crítica literária e "arte pela arte". **Teresa** – Revista de Literatura Brasileira, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 151-164, 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/127463. Acesso em: 23 out. 2024.

Nele, o autor procura situar o Parnasianismo na cultura brasileira, para além das críticas feitas pelos modernistas ao excessivo formalismo no ideal da busca da "arte pela arte".

Texto 1 (p. 161)

Se os estudantes tiveram contato com outros poemas parnasianos, problematize as relações entre eles e "Profissão de fé", aprofundando a compreensão do caráter metapoético do poema, com expressão poética do que se realiza, por exemplo, em sonetos como "A um poeta" e o número XIII de "Via-láctea" – "Ora (direis) ouvir estrelas!".

Texto 2 (p. 162)

O poema "desencontrários" é um dos tantos de Leminski nos quais há um eu lírico que problematiza o fazer poético. Você poderá propor aos estudantes que busquem outros para comparar, tais como "Sem budismo", "despropósito geral" e "um bom poema".

Roteiro para roda de conversa na estação 2 (p. 163)

Sugestões de respostas (p. 163)

1. a. (EM13LP49) Espera-se que os estudantes percebam que, no poema, todas as estrofes têm quatro versos e alternam versos de oito sílabas poéticas com versos de quatro sílabas poéticas, em rimas também alternadas ABAB.

1. b. Espera-se que os estudantes percebam que se trata da oficina de um ourives, isto é, o artesão que fabrica joias de ouro.

1. c. (EM13LP06, EM13LP52) O eu lírico aproxima os dois profissionais no sentido do amor e do zelo que têm por seu trabalho e da perfeição que buscam: "Imito o amor / Com que ele, em ouro, o alto-relevo / Faz de uma flor"; "[...] corre, por servir-me, / Sobre o papel / A pena, como em prata firme / Corre o cinzel"; "No verso de ouro engasta a rima, / Como um rubim"; "Quero que a estrofe cristalina, / [...] saia da oficina / Sem um defeito".

1. d. (EM13LP48, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que o poema representa o fazer poético como um trabalho artesanal, elaborado com detalhes, como se o verso fosse uma joia produzida artesanalmente em oficina. Essa ideia de dedicar-se zelosamente à forma do poema, buscando a perfeição, reflete bem a estética parnasiana.

2. a. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes percebam que o poema de Leminski discute o desafio de escrever poemas e, por isso, pode ser considerado metalinguístico.

2. b. (EM13LP06) O eu lírico trata da dificuldade de fazer a palavra se configurar no poema para dizer o que e como o poeta quer dizer. Professor, analise com os estudantes a formação da palavra **desencontrários**, de modo que percebam a aglutinação de duas palavras: **desencontros** e **contrários**. A palavra composta expressa a síntese da ideia apresentada pelo eu lírico no poema: há um desencontro entre o que ele quer e o que quer a palavra enquanto matéria para fazer poesia, e esse desencontro significa que o poema se realiza de forma contrária ao que é desejado pelo poeta.

2. c. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que o modo como o eu lírico fala da dificuldade de lidar com a palavra para fazer poesia é bem-humorado: desde a escolha do título – **desencontrários** – até o modo como personifica a palavra (matéria também para a frase), construindo uma imagem dela como teimosa, temperamental. Professor, chame a atenção da turma também para a metáfora usada nos dois últimos versos: a palavra é um exército e o poema

resultante do fazer do poeta é um "império extinto". Ou seja, o poema não existe tal como o poeta pretendia concebê-lo.

3. (EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico de cada poema apresenta uma imagem diferenciada do fazer poético: se para o eu lírico de "Profissão de fé" o fazer poético é como o fazer de um ourives que consegue "moldar" o poema tal como molda uma joia, para o eu lírico de "desencontrários" fazer poesia é nunca alcançar a intenção de dizer, como se a palavra tivesse vida e desejos próprios que não coincidissem com os do poeta. Para o primeiro, basta a técnica; para o segundo, não, dada a natureza polissêmica da palavra.

Estação 3: Um poema de Drummond em diferentes dimensões (p. 163)

Promova conversa de trocas de conhecimentos prévios sobre a dança quadrilha ou incentive investigação sobre o tema, com foco na coreografia. Problematize como a imagem da dança pode ser relacionada ao que realiza o poema por meio dos versos.

Texto 1 (p. 163)

Comente com os estudantes que o poema "Quadrilha" de Drummond também é frequentemente parodiado. Ele é outro dos sete poemas – incluindo o "Poema de sete faces", lido anteriormente – com os quais Marcelo Spalding dialoga em seu livro **Minicontos e muito menos**, em parceria com Laís Chaffe. Proponha que os estudantes busquem o miniconto correspondente a esse poema na versão do livro disponível gratuitamente na seguinte página: SPALDING, Marcelo; CHAFFE, Laís. **Minicontos e muito menos**. Issuu, [*s. l.*], 2014. Disponível em: https://issuu.com/wwlivros/docs/minimenos_marcelo. Acesso em: 23 out. 2024.

Texto 2 (p. 164)

Na mobilização para a leitura desse texto, providencie cubos mágicos para a exploração da turma, para que os estudantes possam compreender a dinâmica do jogo e sua lógica e como a artista se vale disso para a criação de seu poema-objeto. Avalie também a possibilidade de realizar aulas integradas com Matemática, conforme sugerido no boxe **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento** (p. MP090).

Roteiro para roda de conversa na estação 3 (p. 165)

Sugestões de respostas (p. 165)

1. a. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, tal como na dança popular quadrilha, há no poema uma constante dissolução de pares românticos.

1. b. (EM13LP06, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, diferentemente dos demais personagens, J. Pinto Fernandes não é identificado pelo nome ou apelido, mas pelo sobrenome, o que pode conotar diferenciação social em relação aos demais e/ou reforçar a ideia de que ele é um desconhecido, isto é, "não tinha entrado na história" ainda.

1. c. (EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que justamente Lili, que não amava ninguém, casou-se com J. Pinto Fernandes, o que pode sugerir um relacionamento por interesse, e não por sentimentos. Professor, aceite outras respostas, desde que devidamente justificadas.

1. d. (EM13LP10, EM13LP49) Espera-se que os estudantes percebam o uso do verso livre e o estilo coloquial da linguagem. Professor, aproveite essa questão para destacar como essas escolhas dão um efeito de aproximação da poesia à prosa.

2. (EM13LP03, EM13LP50) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes tragam a compreensão de que o cubo mágico é um desafio de lógica, em que é preciso raciocínio para combinar corretamente as partes.

3. Com essa escolha, a artista cria uma metáfora visual para os desencontros amorosos expressos no poema drummondiano.

Estação 4: *Carpe diem* – de Tomás Antônio Gonzaga a Ricardo Reis (p. 165)

Essa estação promove um diálogo intertextual e interdiscursivo entre dois autores que, apesar da diferença temporal, alinham-se à estética neoclássica – o escritor luso-brasileiro Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810) e Ricardo Reis, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Estimule os estudantes a lerem o boxe ***Zoom*: Neoclassicismo ou Arcadismo** (p. 168), no qual encontrarão a contextualização sócio-histórica necessária à compreensão dos textos, principalmente da lira de Gonzaga (**texto 1**).

Incentive-os também a visitarem o *link* sugerido no boxe **#Para curtir: Ricardo Reis no estilo *pop rock*** (p. 167) e apreciarem a adaptação da ode de Ricardo Reis à linguagem musical.

Durante a leitura da ode de Ricardo Reis (**texto 2**), certifique-se de que os estudantes compreendem o significado de certas palavras no contexto.

Na primeira estrofe, por exemplo, os versos "Cada dia sem gozo não foi teu: Foi só durares nele." remetem à ideia de que um dia vivido sem gozo, isto é, sem prazer, não pertence ao interlocutor ("não foi teu"), mas foi só um dia em que ele existiu, "durou" no mundo. Já na segunda estrofe, os versos "Basta o reflexo do sol ido na água / De um charco, se te é grato." indicam que os pequenos prazeres valem muito: o reflexo do sol na água bastará ao interlocutor se parecer agradável para ele ("se te é grato").

Por fim, na penúltima estrofe, provavelmente será necessária a sua mediação para que os estudantes compreendam a oração com inversões sintáticas: Feliz aquele a quem, por ter seu prazer posto em coisas mínimas, nenhum dia nega a natural ventura!.

Roteiro para roda de conversa na estação 4 (p. 167)

Sugestões de respostas (p. 167)

1. a. A ideia defendida pelo eu lírico nas estrofes é que devemos aproveitar o momento presente, já que não sabemos como será o futuro.

1. b. (EM13LP48, EM13LP52) Esse diálogo é estabelecido pelas alusões a um deus da mitologia greco-romana,

Apolo, e ao episódio no qual ele teria sido expulso do Olimpo e condenado a viver como mortal, guardando o rebanho de um rei.

2. a. A valorização da vida campestre aparece principalmente nestes versos: "Ornemos nossas testas com as flores. / E façamos de feno um brando leito".

2. b. Não. A referência a ornar as testas com flores e deitar sobre o feno lembra mais o ambiente pastoril da Europa (na qual os árcades brasileiros ou luso-brasileiros se inspiravam) do que a realidade brasileira. Não há referências, por exemplo, à vegetação tropical ou a costumes característicos das comunidades rurais e/ou indígenas da época.

3. a. (EM13LP50) Espera-se que os estudantes percebam que, na ode, também se defende a ideia de que é preciso aproveitar cada dia e sentir prazer nas mínimas coisas. Não há, porém, referências explícitas à antiguidade clássica nem a um estilo de vida pastoril.

3. b. (EM13LP06) O eu lírico cita como exemplo o prazer que pode provocar contemplar o reflexo do sol na água de uma poça de água (charco). Professor, chame a atenção para a natureza do exemplo: o eu lírico valoriza a contemplação da natureza para alcançar a tranquilidade da alma que traz o prazer de viver, o que nos remete aos valores filosóficos defendidos por Epicuro (daí o termo **epicurismo**), filósofo grego que viveu entre 341 e 270 a.C.

3. c. (EM13LP48, EM13LP49) Do ponto de vista formal, percebemos na ode uma preocupação com a métrica, expressa na composição de estrofes de três versos, sendo os dois primeiros decassílabos e o último, uma sextilha.

4. (EM13LP46) Respostas pessoais. Professor, mais uma vez, sugerimos que use esse tipo de pergunta para estimular a autorreflexão e o autoconhecimento dos estudantes.

Roda de conversa da turma: as experiências nas estações (p. 168)

Essa roda de conversa tem como finalidade promover um momento para compartilhar as experiências de leitura nas estações e possibilitar que todos os estudantes tenham ao menos um contato mínimo com a seleção de autores e poemas da seção, a fim de incentivá-los a ler e a refletir sobre as questões propostas no roteiro. Não é o caso de eles compartilharem as perguntas e as discussões de cada estação; basta que todos tenham a oportunidade de ler/escutar os poemas e de saber em que medida e como as leituras impactaram os colegas, compartilhando semelhanças e diferenças na apreciação dos textos (o que favorece a habilidade **EM13LP46**). Esse momento pode ser importante, inclusive, para ajudá-los a decidir por um ou outro poeta na produção do mural virtual interativo, prevista no final do capítulo.

As respostas são pessoais e contribuem para que os estudantes conheçam as próprias preferências e os critérios nas quais elas se pautam, promovendo também o desenvolvimento da habilidade **EM13LP51**.

Sugestões de respostas (p. 168)

1. Respostas pessoais.

2. Respostas pessoais.

CONEXÕES Matemática e literatura no cubo mágico (p. 169)

Habilidades trabalhadas na seção **Conexões**: EM13LP08, EM13LP52.

Essa seção pode ser trabalhada apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias.

Na abordagem mediada somente pelo professor de Língua Portuguesa, serão enfatizados os aspectos relativos à composição do poema-objeto de Patricia Chmielewski (apresentado na terceira estação de poesia da seção **Aprendendo com autonomia**), com foco especificamente na organização sintática das frases possíveis, e a relação dessa organização com a configuração de um cubo mágico.

Contudo, se for possível o trabalho interdisciplinar, o professor de Matemática poderá ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre geometria, análise combinatória, algoritmos, entre outros objetos de conhecimento próprios da área.

Caso queira se preparar melhor para conduzir o trabalho com essa seção, sugerimos que assista a um vídeo que explica como se chega à quantidade de mais de 43 quintilhões de combinações possíveis para os cubinhos do cubo de Rubik.

O vídeo foi feito pela professora de Matemática Ana Carolina Barboza de Oliveira e é divulgado no canal do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Araraquara. Ele está disponível em:

CUBO mágico X Análise combinatória. **GPIMEM UNESP**, [Araraquara, SP], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hpiu6zc72ZE. Acesso em: 23 out. 2024.

Sugestões de respostas (p. 169)

1. a. A única combinação correta é aquela que restaura a configuração inicial, em que há apenas uma cor em cada face do cubo.

1. b. (EM13LP52) Respostas pessoais. Sugestão: Só seria possível dizer que há uma única combinação "correta" se tomássemos o texto-base (o poema de Drummond) como a única leitura possível. Contudo, isso representaria uma interpretação limitada do poema-objeto. A forma como a artista decidiu recriar o poema de Drummond sugere justamente uma grande gama de combinações possíveis.

2. a. (EM13LP08) Sim. Ele pode aparecer em qualquer posição da frase, desde que os outros cubinhos sejam nomes ou pronomes: "**Amava** Teresa João. João **amava** Teresa. João Teresa **amava**.".

2. b. (EM13LP08) Sim, pois é a posição da forma verbal **amava** – em conjunto com o contexto – que determina qual é o sujeito e qual é o complemento do verbo, isto é, o ser amado. Conforme o contexto, em "Amava Teresa João e João amava Teresa", João será provavelmente o sujeito. Já em "João Teresa amava", **Teresa** será o sujeito. Professor, comente com os estudantes que algumas das combinações tornam-se, evidentemente, ambíguas ou difíceis de entender, mas isso não significa que não sejam possíveis na estrutura da língua portuguesa.

2. c. (EM13LP08) Os cubinhos com as expressões "que amava" e "que não amava" não podem ser livremente permutados. Eles não podem aparecer no início da frase, pois isso levaria a construções agramaticais ("Que amava João Teresa"). Professor, se achar interessante, discuta com os estudantes se eles consideram gramatical a construção "João Teresa que amava". É possível que eles reconheçam que, se essa frase for pronunciada com uma entonação que enfatize a palavra **João**, separando-a dos demais termos, ela se tornará compreensível ("João... Teresa que amava", isto é, Teresa é que amava o João). Nesse caso, a frase assemelha-se à **estrutura tópico-comentário**, muito comum na fala do português brasileiro (por exemplo, "Esse aluno novo, eu conheço o pai dele").

2. d. (EM13LP08) As expressões "que amava" e "que não amava" são orações subordinadas adjetivas introduzidas pelo pronome relativo **que**. Como esse pronome retoma um nome anterior (um antecedente), ele não pode aparecer no início da frase, sob o risco de a construção tornar-se agramatical, impossível na língua.

3. (EM13LP52) Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente, a autora quis marcar a diferença entre os nomes e pronomes, ou seja, as pessoas que podem amar e ser amadas, e as formas verbais que conectam essas pessoas. Para gerar esse efeito de sentido, ela usou a cor branca nos nomes e pronomes e a cor preta nas formas verbais.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivos: propor uma situação de aprendizagem contextualizada para favorecer o desenvolvimento das habilidades **EM13MAT311** e **EM13MAT312** da área de Matemática e suas Tecnologias e, ao mesmo tempo, ampliar a compreensão das escolhas feitas pela artista Patricia Chmielewski na composição de seu poema-objeto. Além disso, o trabalho integrado possibilita desenvolver a habilidade **EM13LP08** de Língua Portuguesa.

Desenvolvimento: em uma ou mais aulas compartilhadas, o professor de Matemática explora com os estudantes a lógica do brinquedo cubo mágico, que se apoia na combinação de vértices e arestas. Em seguida, define para os estudantes o que é uma permutação, ou seja, cada uma das ordens possíveis dos elementos dentro de dado conjunto.

Calcula, então, junto com a turma, o total de possibilidades combinatórias (de permutações) no cubo criado por Patricia Chmielewski. Nesse momento, o professor de Língua Portuguesa intervém para problematizar com os estudantes se todas as combinações são possíveis na sintaxe da Língua Portuguesa. Eles devem perceber que, como toda língua natural, o português tem uma ordem específica para a combinação dos sintagmas, que permite alguma variação, mas que não admite, por exemplo, que o período seja iniciado pela oração subordinada adjetiva "que (não) amava". Dessa forma, as possibilidades combinatórias de um cubo mágico comum são restringidas, no poema-objeto de Chmielewski, pela ordem sintática da língua.

Por fim, o professor de Língua Portuguesa pode encerrar a(s) aula(s) discutindo com os estudantes que efeitos de sentido a artista pretendeu criar ao usar esse objeto que possibilita tantas combinações – o cubo mágico – na releitura do poema de Carlos Drummond de Andrade.

Avaliação: o professor de Matemática e o de Língua Portuguesa, em conjunto, avaliam se os estudantes compreenderam a lógica do cubo mágico e como se calcula uma análise combinatória das possibilidades de ordenação de suas faces; e se, por outro lado, entenderam que nem todas essas combinações são possíveis no poema-objeto analisado, devido às restrições características da sintaxe na língua portuguesa.

Leitura e reflexão II: Experimentações poéticas (p. 171)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52.

Essa seção direciona o olhar dos estudantes para diferentes possibilidades de experimentação poética, buscando expandir os limites do que se entende tradicionalmente por poesia. O objetivo é convidá-los a pensar como a prática poética pode construir sentido ao se apropriar de outras linguagens.

Recomendamos que você busque resgatar memórias de poemas que mesclam imagens e palavras, alguns deles presentes nos grafites pelos muros das cidades, em *posts* que circulam amplamente pelas redes sociais ou em poemas visuais que tenham estudado no Ensino Fundamental.

Texto 1 – Lenora de Barros e sua poesia visual (p. 171)

É possível que o adjetivo **verbovocovisual**, empregado no terceiro parágrafo do texto didático desse tópico, provoque dúvida nos estudantes. Sugerimos escrever a palavra no quadro e explorar com a turma seus elementos compositivos. Leve os estudantes a relacionar os segmentos mórficos à explicação apresentada na sequência da frase: "explorando o seu sentido, seu som e sua visualidade de maneira integrada".

Sugestões de respostas (p. 172)

1. a. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes reconheçam na produção a semelhança com os cartazes de contextos policiais, que divulgam os fugitivos procurados pela justiça, em que aparece a frase "Procura-se".

1. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50) No poema, a forma verbal e o pronome estão na 1ª pessoa do singular, enquanto no cartaz que divulga os procurados pela justiça o verbo e o pronome sempre aparecem na 3ª pessoa do singular, indicando que uma pessoa é procurada por outra. Também é possível apontar que, nos cartazes de "Procura-se", a fotografia ou o retrato falado do suspeito costuma ser pouco expressivo, sério, diferentemente

das fotografias do poema, que denotam uma expressão de espanto e apresentam-se em várias versões da mesma pessoa, com variação do cabelo. Em geral, nos cartazes de fugitivos, aparece apenas uma imagem. Quando há mais de um retrato, são de pessoas diferentes.

1. c. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP50, EM13LP52) Espera-se que os estudantes percebam que, no poema, o uso da 1ª pessoa do singular do verbo **procurar** acompanhado do pronome **me** – **Procuro-me** – torna o verbo reflexivo, sinalizando para um ato reflexivo do sujeito sobre si mesmo: esse sujeito – o eu lírico que se faz presente na imagem – está realizando uma procura, uma busca interna por si mesmo, que parece ser diferente a cada momento, como se vê pelas nuances da expressão facial e pelas diversas formas e cores que seu cabelo assume. A expressão de espanto do eu lírico, que é uma constante nas fotos, marca seus sentimentos diante dessa procura, o que pode ser interpretado, por exemplo, como espanto por não estar se reconhecendo em si mesmo. Ou seja, nesse poema, o eu lírico se mostra espantado pela falta de reconhecimento de si mesmo – ou pelo reconhecimento de identidades diferentes em si. Professor, aceite outras leituras, desde que devidamente fundamentadas pelos estudantes. Comente com eles que o poema visual "Procuro-me" (série de 2001-2003) foi publicado inicialmente no caderno "Mais!" da **Folha de S.Paulo**, logo após o ataque às torres gêmeas, nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001. A curadora e diretora artística do Paço das Artes, Priscila Arantes, por ocasião da exposição **ISSOÉOSSODISSO**, apresenta uma interpretação sobre a obra, considerando a escolha da poeta de utilizar cartazes comumente usados pelo Departamento Federal de Investigação dos Estados Unidos – Federal Bureau of Investigation (FBI). Ela disse: "Em Procuro-me, temos a imagem de um rosto atônito de mulher repetido diversas vezes, como em um cartaz que busca fugitivos da justiça. O que muda em cada um dos cartazes é um penteado diferente. Ela era igual e diferente: era ela e outra. E no momento que todos procuravam os autores dos atentados – seja do ataque às torres gêmeas ou do ataque à sua obra – a artista se procurava e nesta procura a obra se desdobrava em um processo sem fim. Puro devir." (ISSOÉOSSODISSO – Lenora de Barros. **Paço das Artes**, São Paulo, 2016. Disponível em: https://pacodasartes.org.br/exposicao/issoeossodisso-lenora-de-barros/. Acesso em: 23 out. 2024.).

2. a. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50) Nessa nova incursão ao poema "Procuro-me", percebe-se que foram "rasurados" a primeira sílaba do verbo (**Pro**) e os rostos impressos na imagem. Professor, caso considere pertinente, você poderá complementar essa discussão compartilhando com os estudantes informações sobre o processo de produção desencadeado a partir do episódio da pichação, que também envolveu a retirada de partes do painel (foram recortadas algumas imagens também). Esse processo resultou em um novo trabalho da artista, nomeado de "Retalhação" (2006). Caso considere oportuno, você poderá exibir aos estudantes o vídeo do processo de recuperação do painel, que deu origem a essa nova série de criação (RETALHAÇÃO. **Lenora de Barros**, [*s. l.*], 2006. Disponível em: https://vimeo.com/40914502. Acesso em: 23 out. 2024).

2. b. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14, EM13LP50) No segundo poema visual, podemos observar que a alteração feita no texto verbal sugere que o eu lírico passou por um processo de cura resultante do processo de busca de si mesmo. A rasura de todas as imagens pode significar que o eu lírico já não é nenhum daqueles que foi enquanto se sentia perdido. Seu novo eu é outro, que já não está na lista de procurados porque se encontrou.

2. c. Respostas pessoais. O objetivo dessa questão é incentivar os estudantes a refletir sobre a possibilidade de novos sentidos a cada ajuste, incorporação ou justaposição feita da obra. Leve-os a perceber que, considerando o sentido atribuído ao segundo poema, justapor os dois poemas pode significar explicitar esse processo da busca até chegar à cura, ao encontro de si mesmo.

3. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50) Os dois poemas apresentam um eu lírico feminino: enquanto o eu lírico do poema de Adélia Prado parece ter uma imagem construída de si mesma, demonstrando autoconhecimento, o eu lírico de "Procuro-me" se mostra em processo de se autoconhecer como mulher. Professor, aproveite para propor aos estudantes que relacionem o poema de Adélia Prado também com o segundo de Lenora de Barros, "Curo-me". Em "Com licença poética", o eu lírico declara que a mulher é um ser "desdobrável", ou seja, ela pode ser mulher de várias formas. Nesse sentido, os três textos dialogam por apresentarem diferentes formas de ser/estar no mundo.

Texto 2 – Leonardo Villa-Forte e seu *remix* literário (p. 174)

Sugerimos que a leitura seja feita na modalidade em voz alta, com expressividade, por um estudante previamente preparado, e que as questões sejam discutidas coletivamente, com registro da síntese das discussões feitas por um estudante ou por você, professor.

Sugestões de respostas (p. 175)

1. (EM13LP49) Podem-se identificar as seguintes marcas do gênero lírico: o texto é escrito em versos, organizados em estrofes; presença de rimas nos versos 5, 11 e 14 (**jasmins**/**ruim**/**vim**); eu lírico que projeta seus sentimentos em relação à cidade.

2. (EM13LP46) Resposta pessoal.

3. (EM13LP06) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem o título sobretudo à última estrofe, na qual o eu lírico fala sobre a possibilidade de partir um dia, de voltar ao lugar de onde veio. O título também pode ser um contraponto ao olhar que o eu lírico demonstra sobre o lugar onde está – "Tudo igual / só muda a cor" – e sobre as pessoas que visitam a cidade – elas obrigatoriamente exaltam a paisagem e tudo da cidade que não muda –, onde o tempo não passa.

4. (EM13LP49, EM13LP03, EM13LP50) Sim, é possível identificar no poema marcas de sampleamento. Para cada trecho recortado de outra obra, o autor faz uma nota que indica a obra original, inserindo a página. Professor, se for possível, promova o acesso à página do poema e oriente os estudantes a navegar pelos *links* que dão acesso a trechos das obras usadas no sampleamento.

5. (EM13LP01) Respostas pessoais. Professor, coloque em discussão quanto esse tipo de prática exige de quem o faz: criar um texto coerente com base em outros textos, sem fazer ajustes, apenas justapondo e combinando as partes, não é uma tarefa fácil. Assim como outras produções, envolve planejar e criar uma sequência lógica, tendo em vista determinada temática, com a diferença de que, nessa prática, o que entra em jogo no decorrer e depois da seleção dos recortes é a montagem de uma espécie de quebra-cabeça.

6. (EM13LP01) Respostas pessoais. Professor, comente que, atualmente, as discussões sobre autoria estão bem aquecidas, dadas as características das produções que envolvem processos como esse. Vale a pena dar destaque ao fato de que, no caso desse poema, o escritor manteve as evidências das autorias e, uma vez que estas sejam referenciadas, a apropriação torna-se legítima. Ainda assim, não deixa de ser polêmica a questão da autoria envolvendo a comercialização de um produto como esse. Para apoiá-lo na mediação dessa discussão, sugerimos a leitura do texto: CULTURA remix: criatividade na disseminação de conteúdo. **Humantech**, [*s. l.*], 2012. Disponível em: https://www.oconhecimento.com.br/cultura-remix-criatividade-na-disseminacao-de-conteudo/. Acesso em: 23 out. 2024. Aproveite a temática do capítulo para perguntar aos estudantes se essa cultura do *remix* poderia ser vista como uma forma de reúso ou de reciclagem simbólica.

7. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP50) Espera-se que os estudantes respondam que sim, pois o processo implica usar partes de outros textos já existentes. Vale a pena comentar que esses intertextos somente serão parte da construção de sentidos se o leitor conhecer essas relações ou ficar sabendo delas. Por isso, a estratégia de Leonardo Villa-Forte é bastante interessante: ele não mascara nem apaga/suprime a autoria do outro, possibilitando ao leitor buscar as obras usadas caso se interesse por elas.

8. Respostas pessoais.

Produção: Mural virtual interativo (p. 175)

De olho na BNCC

Ao selecionar poemas para compartilhamento *on-line*, acompanhados por comentários apreciativos, os estudantes praticarão a curadoria de informações (habilidade **EM13LP11**) e desenvolverão habilidades do campo da vida pessoal (**EM13LP20** e **EM13LP21**) e do campo artístico-literário (**EM13LP46**, **EM13LP51** e **EM13LP53**) ligadas ao autoconhecimento e ao engajamento em práticas culturais. Além disso, ao pesquisarem e escreverem sobre os autores e os movimentos culturais a que estes estão ligados, os estudantes mobilizarão as habilidades **EM13LP15**, **EM13LP48** e **EM13LP50**. Por fim, o uso de um mural virtual evidencia a habilidade **EM13LP18**, enquanto a preocupação com a ética no compartilhamento de comentários *on-line* (ver item 2 da etapa **Preparar o mural** e item 3 da etapa **Publicar, divulgar, comentar e gerenciar**) favorece a habilidade **EM13LP43**.

Reforce para as duplas a importância da etapa de leituras e discussão dos textos. O quadro de sugestões para pesquisa de poetas não é exaustivo, tampouco os critérios de agrupamento de autores e autoras devem ser considerados definitivos.

Problematize isso com os estudantes, destacando que toda classificação é um tanto redutora e que certamente há muito mais na poesia de Castro Alves do que a pertença ao rótulo de poesia romântica, por exemplo, ou o quanto a poesia de Patativa do Assaré também poderia estar no recorte da poesia contemporânea. Entretanto, essa organização ajuda a garantir um repertório diverso, com consideração de diferentes literaturas, temporalidades, afinidades estéticas e temáticas. Aliás, a fim de ampliar essa diversidade, demos preferência a poetas que não são propostos como leitura em outros capítulos e seções (por exemplo, na seleção de poesia portuguesa, não consta Fernando Pessoa, que já foi visto neste capítulo e voltará a sê-lo no próximo).

Caso a turma tenha interesse, outras categorias e nomes poderão ser contemplados, ampliando o leque de escolhas. Como nos outros processos de produção já vivenciados, discuta e defina um cronograma de trabalho, discriminando o que será feito em aula e o que será feito extraclasse.

Para a escolha de plataformas ou aplicativos de criação de murais digitais, você poderá apresentar uma ou duas sugestões previamente e solicitar que a turma colabore com outras sugestões. Nossa proposta é o *padlet* (disponível em: https://padlet.com/; acesso em: 23 out. 2024) – uma ferramenta que permite criar murais ou quadros virtuais dinâmicos e interativos. O acesso é gratuito e exige-se apenas uma inscrição básica. Ele possibilita criar até três murais de forma gratuita e é bastante intuitivo. Também há muitos tutoriais disponíveis na internet para ensinar o usuário a utilizar a ferramenta.

Conduza o processo de "formatação" do mural coletivamente, mediando as negociações necessárias entre os estudantes. Será importante atentar para as opções de configuração apresentadas, a fim de garantir que o mural seja aberto ao público e que este possa participar reagindo aos *posts* e comentando-os. A opção de filtrar os comentários também deve ser habilitada.

Depois de publicado o mural, determine com os estudantes um período para que acompanhem os comentários e liberem as publicações.

No final desse período, promova uma conversa para avaliar o processo. Vocês poderão sugerir a criação de outros murais do mesmo tipo ao longo do ano letivo ou a alimentação do mural já existente, com novas postagens.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Direitos autorais, mídias digitais e inteligência artificial – onde fica a ética? (p. 178)

Habilidades trabalhadas na seção **Educação midiática**: EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP37, EM13LP45.

Essa seção especial **Educação midiática** aprofunda o debate desencadeado pela discussão em torno do conceito de *remix* literário, introduzido na seção **Leitura e reflexão II**. Além disso, as atividades propostas na seção incorporam o

tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia** e, dentro da macroárea temática **Cidadania e civismo**, o tema da **Vida familiar e social**.

Sugerimos que você inicie o trabalho com a seção mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre direitos autorais. Apoie-os na compreensão de que os **direitos autorais** são os direitos que uma pessoa detém sobre seu trabalho artístico ou intelectual e que existe uma legislação para que tais direitos sejam protegidos e, quando for o caso, remunerados.

Peça que "passem os olhos" pelos **textos 1** e **2** e aponte que os textos discutem casos de direitos autorais envolvendo o artista brasileiro DJ Klean, a cantora barbadense Rihanna e a atriz estadunidense Scarlett Johansson. Pergunte se conhecem esses artistas e o que sabem sobre eles.

Destaque, ainda, que o **texto 3** é uma entrevista em quadrinhos, publicada em uma revista dedicada ao jornalismo em quadrinhos. Pergunte se conhecem esse tipo de produção jornalística e estimule-os a acessar o *site* da revista (REVISTA BADARÓ, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://www.revistabadaro.com.br/. Acesso em: 24 out. 2024), bem como buscar por outras publicações de jornalismo em quadrinhos – isso pode favorecer a habilidade **EM13LP37**, já trabalhada em outros pontos desta obra.

Uma vez concluída essa discussão inicial, peça aos estudantes que se dividam em pequenos grupos para ler os textos propostos e discutir as questões subsequentes, anotando suas conclusões no caderno. Promova uma breve socialização das conclusões e, em seguida, oriente-os a escolher um dos recortes propostos e redigir individualmente um **artigo de opinião** sobre o tema (o que favorecerá as habilidades **EM13LP15** e **EM13LP45**).

É fundamental, nesse momento, lembrá-los de aplicar tudo que aprenderam sobre esse gênero no capítulo 3 deste volume e encorajá-los também a colocar em prática os conhecimentos sobre mecanismos coesivos, revisitando o que foi aprendido no capítulo 4 deste volume. Reforce para os estudantes a importância de desenvolverem e praticarem a habilidade de produzir **textos argumentativos**, de maneira que possam participar de forma mais qualificada não só em exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas também em práticas de linguagem próprias do mundo do trabalho e da atuação na vida pública, entre outras.

Sugestões de respostas (p. 180)

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que, na situação descrita no **texto 1**, houve consentimento por parte da pessoa que teve sua criação autoral reaproveitada na obra da outra. A equipe de produção do DJ Klean foi consultada pela equipe da cantora Rihanna e esta consentiu o uso de sua obra. Já o caso descrito no **texto 2** foi bem diferente: a empresa de inteligência artificial convidou a atriz Scarlett Johansson para dublar a voz de seu sistema. Ela recusou e, mesmo assim, segundo as alegações da atriz, a empresa baseou-se em sua voz para criar a personagem.

2. Resposta pessoal. Sugestão: No caso de produções como a do DJ Klean ou de Leonardo Villa-Forte, existe a intencionalidade de um ser humano que se apropria criativamente de obras preexistentes para elaborar um novo trabalho. No caso das produções resultantes da inteligência artificial generativa, é preciso investigar a intenção da pessoa que programou ou acionou o sistema; se havia, por exemplo, a intenção de gerar desinformação ou de lesionar os direitos de alguém sobre sua imagem e intimidade. Em ambos os casos, é preciso também determinar se houve consentimento por parte do detentor original dos direitos.

3. A repostagem muitas vezes é feita sem o consentimento do artista original. Além disso, aqueles que repostam a arte acabam, frequentemente, tendo mais visibilidade do que seus criadores.

4. a. A solução proposta é o artista que tem sua obra indevidamente repostada processar quem repostou.

4. b. (EM13LP05) Segundo o texto, a solução não é tão viável devido ao desconhecimento das pessoas em relação à legislação de direitos autorais e à velocidade com que as coisas acontecem nas redes sociais.

4. c. (EM13LP14) Essas ideias são representadas por um texto explicativo na parte inferior do quadrinho, combinado à imagem de um personagem (representando um artista que teve sua obra repostada) virando a cabeça rapidamente, como quem está decidindo entre processar ou "deixar pra lá".

Capítulo 6 Crítica e resistência pela poesia (p. 182)

Neste capítulo, os estudantes terão a oportunidade de reconhecer a poesia como uma forma de expressão da crítica política e social e como uma forma de resistência diante de situações de violação de direitos, de desigualdade ou de discriminação contra certos grupos sociais. Eles farão a leitura de poemas representativos da produção modernista e contemporânea, de autores canônicos e pertencentes à chamada poesia periférica, como é o caso do *slam*.

Na seção **Produção**, vão experimentar a criação de *slams*, que, após serem apresentados aos colegas em sala de aula, poderão, na seção **Práticas em ação**, fazer parte de um sarau cultural, junto com outras atividades culturais organizadas por eles para a comunidade escolar.

Leitura e reflexão I: A crítica política e social (p. 182)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I:** EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP46, EM13LP52.

Como atividade de abertura do capítulo, discuta com os estudantes o que conseguiram saber sobre a poesia marginal e a de *rap*, retomando a pesquisa que fizeram para compor o mural virtual interativo de poesias no capítulo. Relembre sobretudo o que foi compartilhado sobre os poetas da lista de poesia marginal (geração mimeógrafo) e da poesia de *rap*, além de outros poemas da seleção que tenham teor crítico e de resistência.

Em seguida, leia com a turma o boxe ***ZOOM*** sobre Ferreira Gullar e apoie os estudantes na ativação de conhecimentos prévios que têm sobre o momento histórico em

que o país esteve sob uma ditadura civil-militar, estimulando-os a complementar tais conhecimentos com a leitura do boxe **O Brasil sob a ditadura civil-militar**. Vale ressaltar que as leituras e análises propostas nessa seção incorporam a macroárea temática **Cidadania e civismo**, principalmente o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

Texto – Poema de Ferreira Gullar (p. 183)

Prepare-se para ler o poema "Não há vagas" em voz alta, imprimindo a ele uma expressividade que possibilite a percepção da ironia que pode ser evidenciada em sua construção, sobretudo nas duas últimas estrofes, que podem beirar o sarcasmo, a zombaria, no que se refere à crítica que se faz ao que pode ou não ser tema de poesia. Após a leitura, você pode promover uma breve conversa sobre o sentido que os estudantes conseguiram construir por meio da primeira escuta (**EM13LP46**). Em seguida, oriente-os a formarem duplas para refletirem sobre as questões propostas, que posteriormente deverão ser compartilhadas coletivamente.

Sugestões de respostas (p. 184)

1. A lista se refere a produtos essenciais para garantir direitos básicos para uma vida digna. Quase todos os itens estão relacionados ao direito à alimentação.

2. a. (EM13LP06) A imagem que se pode construir do funcionário público, pelas expressões metafóricas usadas, é de alguém que não recebe pelo trabalho o suficiente para atender às suas necessidades básicas e cuja ocupação não permite ser criativo.

2. b. (EM13LP06) Do operário podemos construir uma imagem de um indivíduo que trabalha pesado demais e cuja ocupação não tem visibilidade porque ocorre "nas oficinas escuras".

2. c. (EM13LP01, EM13LP52) É possível inferir que ambos representam classes sociais menos favorecidas e pouco valorizadas econômica e socialmente.

3. (EM13LP01, EM13LP03) A frase "Não há vagas" é comum no cotidiano, sendo geralmente utilizada no contexto comercial, indicando falta de oportunidade de emprego em determinado estabelecimento. No poema, a frase "Não há vagas" refere-se ao fato de não haver espaço nele para falar sobre as indignas condições econômicas e sociais em que boa parte da população se encontra.

4. a. (EM13LP03) Nessa perspectiva, o verbo **caber** tem o sentido de ser adequado ou compatível. Segundo o eu lírico, não cabe no poema falar da realidade, dos problemas sociais, das dificuldades que boa parte da população enfrenta, como a falta de acesso a bens de consumo essenciais para ter uma vida digna. Só cabe no poema falar de futilidades, idealizar a vida. Nesse caso, o eu lírico critica, portanto, a hipocrisia do fazer poético (ou, por extensão, do fazer artístico em geral) de uma parte da classe artística do país.

4. b. (EM13LP06) Nesse caso, o texto faz crítica à gravidade, ao "tamanho" da crise econômica e social, à magnitude de seus efeitos sobre a vida de boa parte da população. Para o eu lírico, portanto, a desigualdade social, por sua enorme proporção, não pode "estar contida" em um poema.

5. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) As duas últimas estrofes são uma forma de síntese da crítica feita ao modo de fazer poesia, no sentido do que é aceitável ou não como conteúdo temático dessa forma de expressão. O poeta confronta a arte pela arte, ou a arte das futilidades, com a arte comprometida com a vida social e política. Professor, ajude os estudantes a compreenderem o tom de zombaria das duas últimas estrofes. Destaque que, quando o eu lírico afirma que é tema de poesia o homem sem estômago, a mulher de nuvens e a fruta sem preço, ele critica a poesia que não está ancorada na realidade, que fala de um mundo que não existe; e quando afirma que a poesia "não fede nem cheira", recorre a uma expressão popular muito usada para nos referirmos a coisas sem sentido, sem significado algum para nós.

6. a. (EM13LP52) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes considerem que sim, reconhecendo que as desigualdades sociais ainda são uma realidade na atualidade e que grande parte da população do país e do mundo ainda vive sem que sejam garantidos a ela condições mínimas de sobrevivência e dignidade e direitos básicos de cidadania como trabalho, saúde, segurança, moradia e educação.

6. b. (EM13LP52) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes considerem que sim, atualmente tudo cabe na poesia, reconhecendo exemplos poéticos da atualidade que dão espaço para a denúncia de problemas sociais. Para buscar mais exemplos, retome com a turma poetas estudados no capítulo anterior, como os das listas de poesia indígena, africana, marginal, de *rap*, do sertão, entre outras.

DIÁLOGOS A poesia como crítica aos hábitos e comportamentos sociais (p. 185)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP52.

Sugerimos que o texto do boxe seja trabalhado coletivamente após a escuta de uma das declamações de "Poema em linha reta" feitas por artistas, indicadas a seguir:

1. Do canal de Odilon Esteves:

PESSOA, Fernando. Poema em linha reta. *In*: Poemas de Álvaro de Campos. Intérprete: Odilon Esteves. **Odilon Esteves**, [*s. l.*], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lnxuoyd1vlA.

2. Do álbum **Fernando Pessoa por Paulo Autran** (Coleção Poesia Falada, v. 7, 1999):

PESSOA, Fernando. Poema em linha reta. Intérprete: Paulo Autran. **alfeuRIO**, [*s. l.*], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iINSEaprrhU. Acessos em: 24 out. 2024.

Sugestões de respostas (p. 186)

1. (EM13LP06, EM13LP07) Alguns adjetivos (ou palavras adjetivas) atribuídos a si pelo eu lírico: **vil**, **parasita**,

ridículo, **grotesco**, **mesquinho**, **submisso**, **arrogante**, **cômico**. Alguns adjetivos atribuídos aos outros: **campeões**, **príncipes**, **semideuses**, **superiores**.

2. (EM13LP06, EM13LP07) A imagem que o eu lírico constrói de si é a de uma pessoa que não se encaixa na sociedade, uma pessoa ridícula, vil, cheia de defeitos. A imagem construída dos outros é a de perfeição, de pessoas que têm uma vida perfeita. São imagens totalmente opostas: enquanto o eu lírico parece à margem da sociedade, representando tudo o que há de negativo, os outros se mostram perfeitos.
3. (EM13LP06, EM13LP07) Os dois advérbios usados são **irrespondivelmente** e **indesculpavelmente**. Eles enfatizam as qualidades negativas (**parasita** e **sujo**) que o eu lírico atribui a si, no sentido de que são incontestáveis e indesculpáveis em relação aos demais.
4. (EM13LP01, EM13LP52) A premissa de que as pessoas, à exceção de si próprio, são perfeitas.
5. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) A ironia está no modo como essa premissa é construída: o eu lírico forma duas imagens opostas – uma negativa sobre si e a outra positiva sobre o restante das pessoas da sociedade, para demonstrar, a partir do verso "Quem me dera ouvir de alguém a voz humana [...]", que a perfeição humana não é possível e, portanto, as pessoas são falsas e hipócritas ao não admitirem que erram, que têm defeitos, que não vivem uma vida perfeita.
6. (EM13LP52) Respostas pessoais.

Gramática e expressividade: Coesão textual II (p. 187)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP49.

Nessa seção, damos continuidade à sequência didática sobre recursos coesivos iniciada na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 4 deste volume. Seguimos tomando como referência o quadro de recursos coesivos apresentado por Koch e Elias (2016), adaptando-o e simplificando-o para fins didáticos.

Como atividade inicial, propomos a leitura de uma postagem da Defensoria Pública do Estado do Paraná que possibilita uma reflexão sobre o valor literário de letras de canção – especificamente de uma letra do grupo de *rap* Racionais MC's. Ao discutir o tema com os estudantes, é possível mobilizar e valorizar os conhecimentos que eles trazem das **culturas juvenis** (nas quais se inserem gêneros musicais como o *rap*) e estimulá-los a tomar posição fundamentada diante da questão polêmica – a letra deve ou não ser considerada obra literária?

A postagem refere-se especificamente à remição de pena por meio da leitura, isto é, à diminuição do tempo de condenação de um apenado mediante a leitura de obras literárias. Prevista na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a remição de pena pode ocorrer por meio de trabalho, estudo e, desde a emissão de uma Recomendação do Conselho Nacional de Justiça em 2013, também pela leitura de obras literárias.

Trata-se, portanto, de uma discussão que coloca em evidência o **ODS 4** (Educação de qualidade) e o **ODS 10** (Redução de desigualdades), por fomentar a reflexão sobre a necessidade de reintegrar os presos à sociedade, por meio da educação, e do emprego da literatura nesse processo.

Sugestões de respostas (p. 188)

1. A remição de pena por meio da leitura é a redução da pena de um detento em determinada quantidade de dias caso ele leia obras literárias e, depois, passe por uma avaliação referente a essa leitura. Professor, a fim de fortalecer a habilidade **EM13LP04**, peça aos estudantes que destaquem oralmente trechos específicos da postagem em que basearam sua resposta: "consiste na leitura mensal de obras literárias, seguida de avaliações e debates, para reduzir o tempo de pena das pessoas privadas de liberdade"; "Após a leitura e a avaliação realizada em 2022, [...] a Defensoria protocolou o pedido de remição de pena"; "[a] 5ª Câmara Criminal do TJPR [...] confirmou a remição de pena de 12 dias".

   Enfatize aos estudantes que, de acordo com as informações da postagem, não basta que o detento leia a obra literária, sendo necessário que também passe por uma avaliação. Nos termos da Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, com a redação dada pela Resolução nº 391/2021, "para fins de remição de pena pela leitura, a pessoa em privação de liberdade registrará o empréstimo de obra literária do acervo da biblioteca da unidade, momento a partir do qual terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para realizar a leitura, devendo apresentar, em até 10 (dez) dias após esse período, um relatório de leitura a respeito da obra, conforme roteiro a ser fornecido pelo Juízo competente ou Comissão de Validação".

2. a. Fica subtendida a expectativa de que os apenados lessem livros tradicionais de literatura, como romances ou coletânea de contos ou poesias. Professor, talvez seja necessária sua mediação para auxiliar os estudantes na **leitura inferencial** desse trecho da notícia. Ajude-os a reconhecer que, se o Ministério Público argumentou que a leitura de uma letra de música não seria suficiente para que se concedesse a remição de pena, isso significa que esse órgão considerou que tal gênero discursivo não cumpre os requisitos da lei – leitura de uma obra literária. O MP não considerou, portanto, a letra de canção como obra literária.

2. b. (EM13LP05, EM13LP49) Respostas pessoais. A resposta é pessoal, mas espera-se que os estudantes reconheçam que uma letra de canção pode ser considerada uma obra literária, em primeiro lugar porque, além da dimensão musical, esse gênero tem uma evidente dimensão poética (como, aliás, foi comentado no capítulo anterior). Além disso, os estudantes podem apresentar como argumento o fato de importantes vestibulares do país incluírem álbuns de música entre suas leituras obrigatórias: em 2020, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pediu justamente o

álbum "Sobrevivendo no Inferno", dos Racionais MC's, como leitura obrigatória e, para o vestibular de 2025, solicitou a leitura do álbum "Canções Escolhidas", de Cartola; a Universidade Estadual de Londrina (UEL), por sua vez, incluiu o álbum "Cabeça Dinossauro", dos Titãs, como parte das leituras obrigatórias para o vestibular de 2025. Por fim, um último argumento que pode ser apresentado é que, em 2017, a prestigiada Academia Sueca responsável pelo prêmio Nobel de Literatura concedeu esse reconhecimento ao cantor e compositor estadunidense Bob Dylan. Se os estudantes desconhecerem esses fatos, você pode apresentá-los à turma para enriquecer o debate.

3. a. (EM13LP02) **Visto que**: introduz a explicação para a afirmação de que as letras de música deixariam a atividade de leitura "mais conectada com os homens privados de liberdade" – a explicação é que esses homens estão afastados do sistema educacional. Subentende-se, portanto, que os presos teriam maior conexão com letras de canção, um gênero presente no cotidiano de todos, do que com obras literárias tradicionais, mais ligadas ao contexto escolar.

3. b. (EM13LP02) **Após**: estabelece uma relação de tempo entre a atuação da Defensoria Pública e a decisão do Tribunal de Justiça, indicando que o segundo fato ocorreu depois do primeiro. **Quando**: estabelece uma relação de tempo entre a ocorrência do caso relatado e o pedido da Defensoria pela remição de pena, indicando que o primeiro fato ocorreu logo após o segundo (ou simultaneamente a ele).

3. c. (EM13LP02) **Se**: indica que, caso a condição de o leitor já ter ouvido a canção não for cumprida ("Se ainda não ouviu"), outro fato acontecerá: ele provavelmente já terá lido ou ouvido alguém falar dela.

3. d. (EM13LP02) **No entanto**: essa expressão contrapõe, de um lado, a ideia de que o leitor provavelmente já escutou ou pelo menos ouviu alguém falar da música "Diário de um detento" e, de outro lado, a ideia de que ele provavelmente não sabe que a letra dessa canção foi considerada literatura pelo Tribunal de Justiça do Paraná.

4. (EM13LP02, EM13LP05) Respostas pessoais. Sugestão: A expressão **visto que**, no último parágrafo reproduzido, contribui mais fortemente para reforçar a argumentação a favor da decisão do Tribunal porque apresenta uma justificativa para terem sido incluídas, no projeto de leitura, letras de música em vez de obras literárias tradicionais. Professor, para apoiar os estudantes na discussão desta questão, pergunte oralmente: Entre as informações e ideias apresentadas nesse trecho, qual é a que teria **menos probabilidade** de aparecer em um relato mais neutro ou objetivo dos fatos?. Espera-se que eles reconheçam que a justificativa para a inclusão, no projeto, de letras de música é a ideia com menor probabilidade de aparecer em um relato mais neutro. Se ela estivesse, por exemplo, em uma notícia ou reportagem sobre o tema feita por um veículo não ligado à Defensoria, provavelmente apareceria na fala de um entrevistado, e não na "voz" do repórter.

5. (EM13LP14) Ao empregar a técnica da colagem digital, combinando uma fotografia do grupo de *rap* a outros elementos, como punhos cerrados (um símbolo de luta) e uma folha de papel com versos da canção, a postagem adota uma estética contemporânea, próxima das culturas juvenis, e com isso reforça a ideia de que as letras de canção estão conectadas com o cotidiano de todos, independentemente do nível de escolaridade.

Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores textuais (p. 190)

Articuladores textuais que indicam relações lógicas ou temporais (p. 190)

Esclareça aos estudantes que eles já tiveram contato com algumas dessas relações de sentido na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 2 deste volume, em que analisaram o papel das orações coordenadas e subordinadas na construção dos enunciados. Naquela ocasião, nosso foco estava mais concentrado nas estruturas sintáticas, ao passo que, agora, nos concentraremos no valor lógico e semântico das conjunções e locuções conjuntivas, sem diferenciarmos se elas são coordenativas ou subordinativas.

Operadores argumentativos (p. 191)

Nesse tópico, os textos foram escolhidos por propiciarem não somente a análise dos operadores argumentativos, mas também a discussão de temas contemporâneos relevantes, de modo que o estudo se torne mais contextualizado e significativo.

Na atividade 1, a análise de uma peça de propaganda que incentiva a adoção tardia incorpora transversalmente a macroárea temática **Cidadania e civismo**, sobretudo os temas contemporâneos **Vida familiar e social** e **Direitos da Criança e do Adolescente**. A discussão da peça também coloca em evidência o **ODS 10** (Redução das desigualdades) na medida em que fomenta a reflexão sobre a necessidade de inclusão e acolhimento dos grupos mais vulneráveis, entre os quais se encontram as crianças e os adolescentes à espera de adoção.

Nas atividades 2, 3 e 4, por sua vez, analisa-se um artigo de opinião que fala sobre a importância das letras do grupo Racionais MC's para a construção da identidade das juventudes periféricas. Aborda-se, dessa forma, a macroárea temática do **Multiculturalismo**, em especial o tema contemporâneo da **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Por fim, na atividade 5, discute-se um artigo de opinião sobre as vantagens dos livros digitais na democratização do acesso à literatura, principalmente entre os jovens. É, portanto, uma oportunidade para evidenciar a relevância do **ODS 4** (Educação de qualidade) e incorporar o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

Sugestões de respostas (p. 191)

1. a. (EM13LP01, EM13LP44) Incentivar a chamada adoção tardia, isto é, a adoção de crianças mais velhas.

1. b. (EM13LP05) Argumento 1: Os desafios de criar um bebê e uma criança mais velha são parecidos. Argumento 2: O tempo na fila de espera para crianças mais velhas é menor. Argumento 3: A criança mais velha pode participar ativamente do processo de adoção. Explicação: A criança também "adota a família e isso gera um sentimento mais forte e verdadeiro".

1. c. (EM13LP02) Possibilidades: **além disso**, **e**: acréscimo; **pois**: explicação.

1. d. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP44) O título "Filhos são eternos bebês" refere-se ao sentimento de cuidado e amor dos pais, que está sempre presente independentemente da idade dos filhos. Quanto à linguagem visual, destaca-se a fotografia produzida para a peça: ela mostra uma criança mais velha em posição fetal, como se fosse um bebê na barriga da mãe. Já o título foi grafado de tal forma que imita a silhueta da barriga de uma gestante, reforçando a associação entre uma criança mais velha e um bebê. Todos esses elementos ajudam a convencer o público de que o amor entre pais e filhos adotivos não tem relação com o fato de estes serem adotados ainda bebês.

2. a. (EM13LP05) A autora defende a ideia de que a obra do grupo foi e é muito importante para a construção de uma identidade positiva para jovens como ela, que vivem na periferia de uma cidade.

2. b. (EM13LP05) I – têm "letras repletas de denúncias e críticas às desigualdades sociais e raciais".

2. c. (EM13LP05) São aparentemente contraditórios, pois, se as letras têm muitas denúncias e críticas às desigualdades sociais e raciais, traçariam, em tese, um retrato desesperançado das pessoas que moram nas periferias e estão sujeitas a essas mazelas. Mas, segundo o artigo, essas letras também possuem "um tom de celebração e valorização do sujeito periférico", o que aparentemente contradiz a primeira característica.

2. d. (EM13LP05) Mostra que as letras não são simplistas; são complexas, multifacetadas. Professor, certifique-se de que os estudantes reconhecem que, apesar de as duas alegações a respeito das letras do grupo apontarem para conclusões opostas, elas reforçam a argumentação geral da autora do artigo, pois letras complexas e multifacetadas são uma prova de que a obra do grupo tem alta qualidade.

2. e. (EM13LP02) Foi usada a conjunção adversativa **mas** e a expressão "ao mesmo tempo", que indica simultaneidade.

2. f. (EM13LP02) O argumento mais forte é o III; podemos perceber que a autora confere maior força a ele porque usa o operador "Mais do que isso" para introduzi-lo.

3. a. (EM13LP02) O tema destacado pela autora são as masculinidades negras periféricas, e o destaque é dado pelo operador "até mesmo".

3. b. (EM13LP05) Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque racismo, pobreza, violência policial, poder e dinheiro sejam temas comuns nas letras de *rap*, mas nem sempre os compositores arriscam-se em temas mais complexos e difíceis, como o das "masculinidades negras periféricas".

4. a. (EM13LP05) Para conclusões opostas: tentar apagar potências ou fazer esquecer riquezas são ações exatamente contrárias à de lembrar o quanto a palavra e o conhecimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas têm força.

4. b. (EM13LP02) "Mesmo que".

4. c. (EM13LP05) A segunda alegação, porque é ela que evidencia a relevância da obra do grupo – os Racionais MC's mostram que sempre haverá alguém para nos lembrar de que nossa palavra e nosso conhecimento têm força.

5. a. O artigo responderá positivamente (ou seja, que os livros digitais democratizaram o acesso à leitura), pois a grande maioria dos jovens estudantes da rede pública ouvidos pelo autor "é ou já foi leitor de livros digitais". Além disso, esses jovens afirmam que os livros digitais são mais baratos que os físicos e, portanto, promovem "uma certa democratização do acesso à leitura".

5. b. (EM13LP05) Eles são mais fáceis de manipular e mais baratos que os livros físicos, podendo até ser gratuitos.

5. c. (EM13LP02, EM13LP05) As comparações levam à conclusão de que os livros digitais promovem, realmente, certa democratização do acesso à leitura. Essa conclusão é introduzida pelo operador **portanto**.

Emprego de articuladores textuais em artigos de opinião (p. 196)

O artigo de opinião escolhido para análise aborda a necessidade de incorporar a energia eólica à matriz energética brasileira, visto se tratar de uma energia limpa e renovável, mas, ao mesmo tempo, cuidar para que os parques eólicos não prejudiquem as populações e o ecossistema locais com a poluição sonora gerada. A leitura incorpora, portanto, a macroárea temática **Meio ambiente** (principalmente o tema da **Educação ambiental**) e coloca em evidência o **ODS 11** (Cidades e comunidades sustentáveis).

Sugestões de respostas (p. 196)

1. (EM13LP02) A resposta é pessoal, mas, de acordo com as ideias do artigo, os articuladores devem estabelecer as seguintes relações (os articuladores em negrito correspondem aos utilizados originalmente no artigo):

Articulador 1 – relação de contraste (**no entanto**, contudo, porém).

Articulador 2 – relação de proporção (**à medida que**, à proporção que).

Articulador 3 – relação de concessão (**embora**, mesmo que).

Articuladores 4 e 5 – soma de argumentos (**não apenas... mas também**, não só... como também etc.).

2. (EM13LP02, EM13LP05, EM13LP15, EM13LP45) Respostas pessoais.

Leitura e reflexão II: Vozes marginais na poesia de resistência (p. 198)

Habilidades abordadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP26, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP52.

Essa seção **Leitura e reflexão II** introduz o conceito contemporâneo de **poesia marginal** e destaca seu papel como forma de resistência contra diferentes formas de discriminação. Ao apresentar para apreciação e análise dos estudantes uma *performance* poética (*slam*) realizada por uma artista surda e outra ouvinte (**texto 1**) e um poema de autora indígena (**texto 2**), dando voz a grupos minoritários e muitas vezes excluídos, a seção incorpora transversalmente as macroáreas temáticas **Cidadania e civismo**, principalmente o tema da **Educação em Direitos Humanos**, e **Multiculturalismo**, no que diz respeito tanto ao tema da **Diversidade Cultural** quanto ao da **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Além disso, ao levar os estudantes a reconhecer violações de direitos às quais essas populações (de deficientes auditivos e de indígenas) são frequentemente submetidas, a seção evidencia a importância do **ODS 10** (Redução das desigualdades).

Texto 1 – A voz impactante do *slam* (p. 198)

Para garantir uma abordagem íntegra dessa modalidade de poesia, é importante que os estudantes tenham acesso à *performance* das autoras. Sugerimos que você baixe o vídeo com antecedência para poder exibi-lo em sala de aula.

Se isso for possível, após os estudantes terem assistido ao vídeo, você pode promover uma roda de conversa para compartilharem as primeiras impressões sobre a *performance*. Pergunte-lhes que nota dariam a ela (de 0 a 10), se fossem parte do júri. Proponha que negociem uma nota coletiva e peça que justifiquem suas notas apoiados em uma análise apreciativa da *performance*. Para isso, proponha-lhes perguntas como: Que reações a interpretação provocou em vocês?, Que aspectos da *performance* influenciaram nessas reações? Por quê?.

Depois dessas apreciações gerais, proponha a formação de duplas para a leitura e a discussão do poema, com o objetivo de que compartilhem suas análises com a turma ao final, desenvolvendo, dessa forma, a habilidade **EM13LP46**.

Sugestões de respostas (p. 199)

1. (EM13LP01) Trata-se de uma pessoa com deficiência auditiva severa: é surda e se sente sem lugar, discriminada, sem ter os mesmos direitos que as outras pessoas de seu mundo, da sociedade em que vive. Professor, chame a atenção para os verbos **nasceu** e **cresceu**, que especificam a condição da pessoa de quem se fala: ela nasceu surda e cresceu muda, em razão da dificuldade de verbalizar uma língua que não ouve.

2. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) A metáfora é usada para indicar o quanto a sociedade não a enxerga como uma pessoa de direito.

3. a. (EM13LP01, EM13LP52) Além do que foi comentado na questão anterior sobre o sentido da metáfora, na continuidade do poema o eu lírico fala sobre a vida encarcerada em que a menina vivia, a discriminação impingida a ela pelos próprios familiares, que, em razão de ela ser surda e não conseguir falar a língua deles, a classificam como anormal, macaco de estimação, preguiçosa. Professor, se julgar pertinente, esclareça à turma que a esse tipo de preconceito contra surdos se dá o nome de **ouvintismo**.

3. b. Resposta pessoal. Durante a discussão, comente que muitas vezes atos discriminatórios são consequência de preconceitos e estereótipos, em geral advindos da desinformação.

4. a. (EM13LP01, EM13LP52) À menina surda, que está sendo discriminada.

4. b. (EM13LP46, EM13LP52) Resposta pessoal. Durante a discussão, questione a turma sobre quem define o que é normal/normalidade e quais são os parâmetros em que se baseia essa definição, de modo que percebam que o conceito de normalidade é um construto sócio-histórico, que vai mudando ao longo do tempo e do espaço. Atualmente há normas específicas para garantir os direitos essenciais a pessoas deficientes. Para as pessoas surdas, por exemplo, o direito à comunicação deve ser garantido, e a normalidade está em usar uma linguagem que seja adequada à sua condição – no caso, a língua de sinais (Libras).

4. c. A pessoa surda que fala nos dois últimos versos considera o seu modo de se comunicar – pela língua de sinais – a sua voz.

5. (EM13LP49) Do ponto de vista formal, não há rigor: percebe-se a presença de algumas rimas (lugar/lar; mão/estimação; normalidade/identidade), mas não há preocupação com a regularidade dos versos.

6. (EM13LP26) Resposta pessoal.

DIÁLOGOS A inclusão no *breaking* (p. 201)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503.

O boxe **Diálogos** tematiza a inclusão de pessoas com deficiência no *breaking*, uma dança característica do movimento *hip-hop*. Recomendamos que os estudantes leiam o texto individualmente para, em seguida, discuti-lo com você e com toda a turma. Tente lembrá-los da vocação da poesia marginal (e do *breaking* como sua forma de dança e prática corporal) como uma atitude de resistência, procurando tematizar como ela cumpre esse papel no caso analisado no texto. Procure colocar em pauta também as experiências dos próprios estudantes com essas formas de expressão das **culturas juvenis**. Eles gostam de ouvir e cantar ritmos como o *hip-hop* (ou dançar ao som deles)? Que paralelos podem ser traçados com o *funk*? Que críticas sociais estão presentes? Que pautas identitárias são abordadas? Busque aproximar os estudantes da temática, encorajando-os a compartilhar informações sobre seus próprios repertórios culturais como fontes legítimas de conhecimento no campo artístico-literário.

Sugestão de trabalho com outros componentes curriculares (área de Linguagens)

Objetivos: desenvolver as habilidades **EM13LGG501**, **EM13LGG502** e **EM13LGG503** da competência específica de Linguagens 5, em uma abordagem interdisciplinar. A integração pode ser desenvolvida em uma sequência de duas a três aulas compartilhadas com o professor de Educação Física.

Desenvolvimento: O professor de Educação Física pode ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a dança *breaking*, resgatanto seu histórico como forma de resistência e inclusão social. Pode, também, ajudá-los a refletir sobre os preconceitos e estereótipos que frequentemente marginalizam essa dança, problematizando como a estigmatização de determinadas práticas corporais reflete relações assimétricas de poder mais amplas em nossa sociedade.

Se houver interesse dos estudantes, o professor de Educação Física pode propor uma montagem de *performances* de *breaking*. Nesse caso, deve ser oferecida aos estudantes a liberdade de escolher as músicas de sua preferência. O professor de Educação Física deve orientá-los na criação das coreografias que, se possível, deverão ser apresentadas à própria turma ou à comunidade escolar.

Sugestões de respostas (p. 202)

1. Respostas pessoais.
2. Resposta pessoal. Sugestão: Como dito no texto introdutório, a dança é uma linguagem não verbal que expressa sentimentos, ideias, valores; portanto, ao praticá-la, entramos em contato com a cultura e a realidade do outro e, com isso, podemos "aprender a entender diferentes perspectivas", como diz Lucas.
3. Resposta pessoal. Sugestão: em um movimento cultural como o *hip-hop*, que, em essência, nasceu para garantir o direito à expressão e ao lazer de grupos marginalizados, não faria sentido deixar de fora jovens portadores de deficiência. A participação deles no *breaking* (ou nas outras vertentes da cultura *hip-hop*) está de acordo com os propósitos inclusivos desse movimento e amplia ainda mais a diversidade de culturas e identidades que fazem parte dele.

Texto 2 – A voz da resistência indígena (p. 203)

Proponha aos estudantes que se organizem em trios para a leitura colaborativa no grupo, seguida da análise do texto, orientada pelas questões propostas. Para a leitura colaborativa, oriente-os a pausarem o texto a cada estrofe e a discutirem o que compreenderam dele, antes de prosseguirem com a leitura. Nesse processo, eles poderão tomar notas no caderno sobre o que está sendo discutido. Essas notas poderão contribuir para a discussão das questões propostas.

Compromisso da escola com o ensino da cultura e da literatura indígenas

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, foi alterada em 2006 pela Lei nº 11.340, que incluiu o ensino da literatura e da cultura indígenas. Veja como ficou a redação do §2º do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificada por essas leis:

> § 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: 25 out. 2024.

Consideramos, portanto, essencial inserir, em diferentes partes do planejamento didático, a leitura de textos das literaturas indígenas, com a consideração de seu contexto histórico e dos processos identitários envolvidos em sua produção e circulação.

Sugestões de respostas (p. 204)

1. O eu lírico compara uma situação anterior a esse encontro, quando os indígenas viviam unidos, em sua terra, convivendo de acordo com sua cultura e suas tradições, e o momento posterior a esse encontro, quando foram expulsos e divididos, silenciados e oprimidos.
2. Provavelmente, os dois termos (**índio** e **branco**) estão entre aspas porque o eu lírico pode considerar inadequado o uso que comumente se faz deles para designar duas etnias diferentes, quando, na verdade, o encontro se deu entre culturas muito diferentes que representam mais de duas etnias.
3. Não se pode esquecer da história de dominação dos europeus sobre os povos indígenas: o genocídio promovido pelo colonizador; o apagamento e o silenciamento de tantas culturas.
4. Resposta pessoal. Espera-se que, durante a discussão, os estudantes levem em conta a responsabilidade dos seres humanos para com os demais, para com a preservação de toda e qualquer cultura , evitando o apagamento e o silenciamento da identidade dos grupos minorizados.
5. (EM13LP52) No passado, os povos indígenas se mantiveram em silêncio, evitando enfrentamentos para sobreviver. Atualmente, eles se sentem fortalecidos, se reconhecem como herdeiros que têm direito a voz e lutam para manter suas terras e suas culturas. Professor, durante a discussão do porquê da mudança, destaque o papel do ativismo indígena, que, inclusive, nos últimos tempos tem se valido das tecnologias digitais.
6. (EM13LP49) A estrofe que abre e fecha o poema apresenta um questionamento. Isso produz um efeito de circularidade que retoma o problema contínuo, crucial na luta dos

povos nativos: questionar a ação do dominador, que, desde que chegou ao território indígena, tudo quer consumir. Chame a atenção para o fato de que os nativos se veem como aqueles que preservam a terra, enquanto os invasores são os que querem destruí-la. Portanto, é possível inferir que o "homem na vida que fere, que mata" é o invasor.

7. (EM13LP49) Também nesse poema não há rigor em relação à composição dos versos: as estrofes são compostas de número variável de versos, sendo eles irregulares, com a presença de algumas poucas rimas, que não ocorrem em todas as estrofes (esquecer/defender; separado/lado; oprimido/dividido; ritual/mal; ficar/reclamar; reclamar/milenar; ideal/ancestral).
8. Respostas pessoais. Professor, durante a discussão fique atento aos comentários pautados em preconceitos e estereótipos que podem levar a atitudes discriminatórias. Busque confrontá-los com informações de teor educativo, levando a turma a refletir e a exercitar a empatia e o respeito à diversidade étnica. Se julgar necessário, peça aos estudantes que pesquisem o tema. Vale a pena propor uma parceria com os professores de Geografia e História, solicitando que alimentem a discussão com sugestões de leitura e vídeos que abordem a questão das demarcações de terras indígenas e do direito a elas.

De olho na BNCC

A criação pelos estudantes de uma obra autoral versificada, com consideração das características do gênero e da necessidade de manter a progressão temática (como evidenciado no item 5 da etapa **Planejar, produzir e revisar o poema**), favorece as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP02**, **EM13LP15**, **EM13LP49** e **EM13LP54**. Além disso, como se trata de uma *performance* poética, na qual os estudantes vão conciliar os recursos da fala e a cinestesia ao texto verbal a fim de produzir sentidos, também será trabalhada a habilidade **EM13LP16**. Por fim, como vão apresentá-la em um evento cultural – primeiro à turma e, depois, a um público mais amplo – será igualmente contemplada a habilidade **EM13LP47**.

Produção: *Slam* (p. 204)

Planejar, produzir e revisar o poema / Ensaiar as *performances* (p. 204-205)

Comente que as produções dessa seção serão, inicialmente, destinadas às batalhas entre integrantes da turma. Oriente os estudantes a buscarem outras *performances* em batalhas de *slam* e de *slam* do corpo, a fim de observarem tanto as temáticas e a abordagem feita como os recursos de modulação de voz e de expressão facial e corporal usados pelos *slammers*.

Performances sugeridas:

PROVOCAÇÕES Poéticas, com *Slam* Clube da Luta – Eliza Castro. **Memorial Minas Gerais Vale**, [Minas Gerais], 30 out. 2020. Vídeo (ca. 4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3qViAiy-wC8. Acesso em: 25 out. 2024.

GRITO FILMES. *Performances* variadas de diversos poetas de *slam* e batalhas. Disponível em: https://www.youtube.com/@GritoFilmes/search?query=slam. Acesso em: 25 out. 2024.

Sugira aos estudantes que visitem também a página do Slam Poesia Digital, onde poderão encontrar poetas e batalhas de *slam* de diferentes localidades (SLAM Resistência. **Slam Poesia Digital**, [*s. l.*], [201-?]. Disponível em: https://slamdigital.com.br/. Acesso em: 25 out. 2024).

Proponha que, durante a preparação, as duplas gravem os ensaios e assistam às gravações analisando o que pode ser melhorado na *performance*.

Participar das batalhas (p. 205)

Nesta etapa, você deverá orientar a definição da equipe de jurados e o processo de pontuação e eliminação de participantes, durante as batalhas. Dependendo do número de estudantes na turma, você poderá planejar cinco ou seis rodadas com até seis *performances* em cada uma delas. A cada rodada, você pode eleger um grupo diferente de jurados, composto de quatro ou cinco pessoas. Cada rodada terá um vencedor. E, com os cinco ou seis vencedores, será realizada uma última rodada de batalha com *performance* do mesmo poema declamado anteriormente e com novo júri, cuja votação elegerá os três primeiros lugares da competição.

Veja outras dicas e sugestões da professora, poeta e editora Dinha sobre como organizar a competição. Assista ao vídeo: POEMA – Como organizar um Slam na escola? – Com Libras. **Programa Escrevendo o Futuro**, [*s. l.*], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PN9JdPjboEk. Acesso em: 25 out. 2024.

Práticas em ação: Poesia e arte na escola (p. 206)

De olho na BNCC

O projeto final proposto nessa seção propicia o desenvolvimento de algumas habilidades já trabalhadas na produção do *slam* – **EM13LP16** e **EM13LP47**. Além disso, pela curadoria de poemas e canções a serem apresentados ao público, também se desenvolverão as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP20**.

O sarau cultural proposto nessa seção finaliza o percurso formativo da unidade com um evento que reúne *performances* poéticas (batalhas de *slam*), declamação de poesia e execução de canções. Se julgar conveniente, peça a colaboração do professor de Arte na organização do evento, principalmente na orientação dos estudantes para a execução das canções.

Autoavaliação (p. 207)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 151 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 A CIÊNCIA É PARA TODOS

Objetivos da unidade

Conforme explicado no tópico **Contextualização das práticas: campos de atuação social e Temas Contemporâneos Transversais** (ver página MP017 deste Suplemento), esta unidade 4 prioriza o campo das práticas de estudo e pesquisa. Nela, as práticas desse campo são articuladas às do campo jornalístico-midiático.

O percurso da unidade tem como objetivos principais:

a) retomar e aprofundar o contato dos estudantes com a metodologia de pesquisa científica (iniciada no capítulo 3 do volume 1 por meio do planejamento e da condução de uma pesquisa de levantamento), levando-os a percorrer todas as etapas de uma **pesquisa-ação** – diagnóstico, planejamento, intervenção, avaliação e reflexão –, com vistas a solucionar um problema de sua realidade, e desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 2 e 10, bem como a competência específica de Linguagens 3 (habilidades EM13LGG301, EM13LGG304 e EM13LGG305);

b) propor, por meio de diversas leituras e análises, discussões sobre a participação das mulheres na ciência, os benefícios da ciência para a sociedade e o uso (ou não) da ciência nas políticas públicas, estimulando os estudantes a se posicionar diante dos temas e desenvolvendo, dessa forma, as competências gerais 1, 7 e 9, bem como as competências específicas de Linguagens 2 (habilidade EM13LGG204) e 3 (habilidade EM13LGG303);

c) apresentar aos estudantes o conceito de carreiras Steam (que unem ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) e de economia criativa, estimulando-os a pesquisar ocupações nessa área e, dessa forma, apropriar-se de conhecimentos sobre o mundo do trabalho, o que ajuda na promoção da competência geral 6;

d) discutir as relações entre arte fotográfica e divulgação científica, favorecendo a competência geral 3 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG103) e 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

e) retomar e aprofundar o estudo sobre estratégias de retextualização (iniciado no capítulo 2 do volume 1), de modo a desenvolver a competência específica de Linguagens 1, principalmente a habilidade EM13LGG103;

f) na seção **Gramática e expressividade**, retomar e aprofundar a análise, em textos de vários gêneros, de marcas que expressam a posição do enunciador diante daquilo que é dito, focalizando as estratégias de impessoalização e promovendo, assim, a competência específica de Linguagens 1, principalmente a habilidade EM13LGG103;

g) na mesma seção, discutir como a concordância da voz passiva sintética é tratada em gramáticas normativas e gramáticas de uso, promovendo, dessa forma, a competência específica de Linguagens 4 (habilidades EM13LGG401 e EM13LGG402);

h) propor análises e discussões sobre a forma como grupos de interesse se apropriam do discurso científico para propagar preconceitos e visões anticientíficas, com foco no negacionismo científico e no movimento eugênico, de modo a desenvolver a competência geral 9 e as competências específicas de Linguagens 1 (habilidade EM13LGG102), 2 (habilidades EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG204) e 3 (habilidade EM13LGG302);

i) discutir o cientificismo (adoção exagerada dos princípios científicos) e propor aos estudantes que apreciem e analisem trechos do romance **O cortiço**, de Aluísio Azevedo (1857-1913), desenvolvendo, dessa forma, a competência geral 3 e a competência específica de Linguagens 6 (habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604);

j) levar os estudantes a engajar-se colaborativamente em práticas de linguagem características do campo de estudo e pesquisa – com a produção de artigo de divulgação científica e de um *podcast* de divulgação científica e organização de uma jornada científica na escola –, de modo a desenvolver a competência geral 4 e a competência específica de Linguagens 3, principalmente a habilidade EM13LGG301.

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 4 e 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP22, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP44, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52.

Justificativas

Segundo a BNCC, a escola deve apresentar aos estudantes do Ensino Médio o mundo "como campo aberto para investigação e intervenção [...], de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo" (Brasil, 2018, p. 463).

Consideramos, portanto, que a proposta de uma pesquisa-ação não apenas favorece o desenvolvimento do pensamento científico (competência geral 2), mas também ajuda os estudantes a perceberem-se como agentes transformadores da sociedade, uma vez que esse tipo de pesquisa possibilita, de fato, uma intervenção na realidade.

Sugestão para a mediação da abertura da unidade (p. 216-217)

Sugerimos que inicie a mediação da atividade de abertura trazendo para a sala de aula (ou pesquisando com a turma em sala) uma lista das pessoas mais influentes na área de tecnologia atualmente no Brasil. O *site* Consumidor Moderno traz, por exemplo, uma lista dos 25 brasileiros mais influentes nesse setor em 2024, incluindo os fundadores ou principais executivos das redes sociais mais famosas, dos maiores bancos digitais, das principais plataformas de *streaming* e dos gigantes do comércio eletrônico. A lista está disponível em: https://consumidormoderno.com.br/tecnologia-brasil/ (acesso em: 23 out. 2024).

Diante de uma lista como essa, convide a turma a contar o número de mulheres – nesse exemplo do *site* Consumidor Moderno, dos 25 nomes listados, apenas seis (24%) são mulheres. Você pode repetir o procedimento buscando com os estudantes a proporção de mulheres em outras carreiras de Stem (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) ou mesmo usando os conhecimentos pessoais deles.

Estimule o pensamento crítico dos estudantes pedindo a eles que levantem hipóteses para explicar essa desigualdade de gênero na área de Stem. Apoie-os na conclusão de que diversos fatores contribuem para tal situação, entre eles os estereótipos de gênero arraigados na sociedade (por exemplo, "os meninos são melhores em matemática do que as meninas" ou "engenharia é carreira de homem") e a falta de reconhecimento das mulheres no meio acadêmico e no mercado de trabalho, o que será discutido mais a fundo nesta unidade, principalmente na seção **Leitura e reflexão I** deste capítulo.

Após esse levantamento dos conhecimentos e das hipóteses dos estudantes, proceda à leitura colaborativa da capa da revista **Viração**, apresentada na abertura. Explique o que são as **chamadas** – resumos de cada matéria que antecipam ao leitor o que ele encontrará na publicação, buscando instigá-lo para a leitura. Pergunte aos estudantes se conheciam essa revista e se teriam interesse em ler alguma das matérias; em caso positivo, incentive-os a acessá-la pelo *link* indicado.

Em seguida, discuta coletivamente as questões propostas na seção **Ponto de partida**.

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. 217)

Habilidades trabalhadas na seção **Ponto de partida**: EM13LP01, EM13LP14.

Sugestões de respostas (p. 217)

1. a. Respostas pessoais. Professor, segundo a **Nota conceitual** da Unesco sobre a iniciativa #Educastem2030 (disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381909; acesso em: 23 maio 2024), o objetivo do projeto é "trazer mais meninas e mulheres para a educação e as carreiras em STEM" (p. 7); no Brasil em particular, devido às características socioeconômicas da população, são priorizados "os estudantes pertencentes aos grupos de maior vulnerabilidade social: negros, indígenas, quilombolas, LGBT e de baixa renda" (p. 8).

Você pode subsidiar as hipóteses da turma com dados sobre a desigualdade de gênero e raça no mercado de Stem. Por exemplo, segundo uma reportagem de 2023, "áreas como programação, desenvolvimento de *software*, administração de redes e engenharia de *hardware*, em 2021, contavam com menos de 25% dos postos de trabalho ocupados por mulheres" (disponível em: www.insper.edu.br/noticias/setor-de-tecnologia-e-marcado-por-desigualdade-em-relacao-as-mulheres/; acesso em: 23 maio 2024).

Esses dados são reforçados por uma pesquisa divulgada em 2023 por uma plataforma de empregos (disponível em: www.catho.com.br/carreira-sucesso/presenca-feminina-cargos-tecnologia/; acesso em: 23 maio 2024), que mostra as mulheres ocupando apenas 23% dos postos de tecnologia no Brasil – e com uma média salarial inferior à dos homens em todos os cargos, inclusive nos de gestão.

Outras pesquisas mostram que a desigualdade fica ainda mais evidente quando se avalia a interseccionalidade entre gênero e raça. Uma pesquisa de 2022 da Pretalab (uma plataforma que conecta mulheres negras com a área da tecnologia), por exemplo, mostra que as mulheres negras ocupam apenas 11% dos cargos na indústria de tecnologia (disponível em: www.pretalab.com/report-2022; acesso em: 23 maio 2024). Esses dados serão apresentados com mais detalhes na seção **Aprendendo com autonomia**.

1. b. Respostas pessoais. Sugestão: as carreiras dessa área têm grande demanda no mercado de trabalho e são mais valorizadas; por isso, as pessoas com formação em Stem geralmente têm maior empregabilidade e renda mais alta.

1. c. Respostas pessoais. Sugestão: essas organizações teriam maior capacidade de inovar, pois a diversidade e a pluralidade de ideias geram soluções mais criativas. Além disso, os produtos e serviços por elas oferecidos seriam mais inclusivos e atenderiam melhor a diferentes parcelas da população.

2. (EM13LP01, EM13LP14) Sendo uma jovem negra, a modelo escolhida reforça a necessidade de incluir pessoas negras e do sexo feminino nas carreiras de Stem. Seu figurino – um traje semelhante aos usados na exploração espacial – remete à própria ideia de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. A escolha do plano médio permite mostrar bem seu rosto e um pouco do traje espacial. Por fim, o ângulo do qual a jovem foi fotografada – chamado tecnicamente de **retrato a três quartos** ou **vista de três quartos** – sugere que ela está olhando para o horizonte, para o futuro, o que confere grande expressividade à fotografia, relacionando-a à defesa que se faz, nas chamadas, da importância de incluir mais mulheres e negros na formação e nas carreiras de Stem.

3. Respostas pessoais. Professor, caso os estudantes tenham dúvidas sobre quais seriam as carreiras de Stem,

explique que elas abrangem todas as engenharias, todas as carreiras em computação, matemática e estatística, além das de áreas científicas, como ciências biológicas, geologia, biomedicina e bioquímica industrial. Neste capítulo, serão comentadas também as carreiras de Steam, que incluem algumas da área de Linguagens.

4. Os **ODS 4** (Educação de qualidade) e **5** (Igualdade de gênero) são os mais diretamente ligados ao movimento #Educastem2030. Secundariamente, podem ser atingidos pelo #Educastem2030 os **ODS 1** (Erradicação da pobreza), **8** (Trabalho decente e crescimento econômico), **10** (Redução das desigualdades) e **16** (Paz, justiça e instituições eficazes).

Capítulo 7 Ciência e sociedade (p. 218)

Este capítulo inicia-se com a análise, na seção **Leitura e reflexão I**, de um artigo de divulgação científica que aborda o papel das mulheres na ciência. Na discussão do texto, além de reflexões sobre o conteúdo, são trabalhadas as características do gênero, visto que os estudantes também produzirão um artigo de divulgação científica ao final do capítulo.

Em seguida, na seção especial **Trabalho e juventudes**, os estudantes exploram carreiras da área Steam – ou seja, que unem ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática, muitas delas inseridas na chamada economia criativa.

A seção **Aprendendo com autonomia**, por sua vez, retoma e aprofunda o trabalho com estratégias de retextualização (produção de um novo texto com base em um ou mais textos-base), iniciado no capítulo 2 do volume 1 desta obra. Tais estratégias serão essenciais nas produções do campo das práticas de estudo e pesquisa que os estudantes desenvolverão não só neste capítulo, mas também no próximo.

Na seção **Leitura e reflexão II**, a discussão sobre ciência aprofunda-se com a leitura de um artigo de opinião que defende investimentos públicos em ciência e um relatório de pesquisa sobre o uso (ou não) de evidências científicas na formulação de políticas públicas no Brasil. Essa seção contém, ainda, um boxe **Diálogos** sobre arte fotográfica e divulgação científica.

O percurso formativo do capítulo encerra-se com a seção **Produção**, em que se propõe a escrita colaborativa de um artigo de divulgação científica. São sugeridos diversos recortes temáticos, de modo que as produções das equipes cubram uma ampla gama de temas relevantes da ciência na atualidade.

Leitura e reflexão I: Mulheres na ciência (p. 218)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP28, EM13LP31, EM13LP32.

O artigo de divulgação científica trazido para leitura nessa seção aborda o papel das mulheres na ciência, de modo que incorpora o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Além disso, ao enfatizar a necessidade de mais mulheres acessarem as carreiras científicas, a leitura contribui para o alcance do **ODS 5** (Igualdade de gênero).

Sugerimos que inicie esta sequência didática retomando com os estudantes as leituras que fizeram, nos capítulos 3 e 4, de gêneros jornalísticos – artigos de opinião e reportagens. Explique a eles que agora vão se aprofundar em um discurso que está na intersecção entre o discurso jornalístico e o científico – o **discurso de divulgação científica**.

Busque mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes perguntando se conhecem canais de vídeos de divulgação científica como Nerdologia, Canal do Pirulla, Space Today, Nunca Vi 1 Cientista e Ciência Todo Dia, *podcasts* como Naruhodo e Dragões de Garagem, publicações como a revista **Ciência Hoje** ou de curiosidades científicas, como **Superinteressante** e **Galileu**. Pergunte se eles têm interesse nessa temática e incentive-os a compartilhar suas preferências e impressões com os colegas.

Usando os princípios da **sala de aula invertida**, você pode orientar os estudantes a assistirem ao vídeo "Ada, a mãe da programação", do canal Desenrolou, que conta em detalhes a trajetória da matemática britânica Ada Lovelace, cujo legado será discutido no texto a ser lido nesta seção. O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q7ncvX68fLA (acesso em: 23 maio 2024).

Também de acordo com os princípios da sala de aula invertida, sugerimos que você solicite aos estudantes que leiam o artigo de divulgação científica "Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero", na página 219, em horário extraclasse, de modo que o tempo em sala de aula possa ser totalmente aproveitado para análises e discussões. Além das orientações pré-leitura do artigo oferecidas no Livro do Estudante, você pode sugerir a eles que, durante a leitura, utilizem como apoio à compreensão um dos **diagramas** empregados para resumir o artigo de opinião "Ansiedade algorítmica: o efeito das redes na saúde mental de adolescentes", no capítulo 3, e a reportagem "Discurso de ódio registra 3ª alta em eleições", no capítulo 4. Dessa forma, eles praticarão o uso de gêneros de apoio à compreensão e a aplicação de estratégias de leitura adequadas aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão, desenvolvendo, assim, a habilidade **EM13LP28**.

Texto – Artigo de divulgação científica sobre mulheres na área de Stem (p. 218)

Sugestões de respostas para as atividades de pré-leitura (p. 219)

1. (EM13LP01, EM13LP28) Com base na qualificação da autora, que é cientista, e no fato de o veículo ser ligado a uma universidade, espera-se que os estudantes levantem a hipótese de que ele tem como leitor-modelo um leitor relativamente especializado e, portanto, não terá tanta preocupação em simplificar a linguagem. Professor, comente com a turma que o *site* Blogs de Ciências da Unicamp é uma rede que reúne *blogs* de divulgação científica mantidos por pesquisadores, professores e alunos de pós-graduação vinculados à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e que a **Revista Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas** é uma publicação trimestral cujo conteúdo é selecionado pelo comitê científico entre as publicações da rede.

2. (EM13LP01, EM13LP28) Espera-se que, ao longo da leitura, as hipóteses dos estudantes se confirmem.

Questões para discussão em duplas ou trios (p. 222)

Sugestões de respostas

1. a. (EM13LP01) O artigo tem um estilo mais técnico, pois não se preocupa em definir conceitos que podem ser desconhecidos do leitor leigo, como algoritmo, polinômio ou sequência de Bernoulli.

1. b. Respostas pessoais.

2. (EM13LP05) A opinião de que, para alcançar a equidade de gênero nas carreiras de Stem, é necessário aumentar o incentivo às meninas e mulheres e a representatividade das cientistas na sociedade, além de garantir a elas equiparação em relação às oportunidades de emprego e aos salários dos homens.

3. (EM13LP07) Possibilidades: "[...] *é de extrema importância* que continuemos a reescrever a história das mulheres na ciência [...]"; "*É imprescindível* que políticas públicas sejam implementadas [...]"; "Incluir as mulheres nesse mercado *é fundamental* para garantir sua autonomia".

4. (EM13LP02, EM13LP05) No primeiro parágrafo, a autora realiza um movimento de sustentação ao fazer uma afirmação que apresenta seu ponto de vista: "As disparidades de gênero [...] representam obstáculos significativos enfrentados pelas mulheres na carreira científica". Em seguida, ela faz um movimento de negociação para reconhecer que, apesar desses obstáculos, "diversas mulheres fizeram contribuições expressivas e revolucionárias" na história da tecnologia. Para marcar o contraste entre as ideias, ela emprega o operador argumentativo **no entanto**.

5. O algoritmo criado por Ada foi projetado para ser usado na máquina analítica de outro cientista, Charles Babbage. E o algoritmo foi feito para resolver a sequência de Bernoulli – que, por sua vez, foi proposta por Jakob Bernoulli, um matemático que viveu mais de um século antes de Lovelace e Babbage.

6. a. (EM13LP05) Porque, na época desses fatos, a programação de computadores e a atividade de calcular equações não eram trabalhos valorizados. Pelo contrário: a "programação era considerada uma atividade secundária e desimportante" e, justamente por isso, muitas vezes relegada a mulheres. No mundo pós-guerra, a computação passou a assumir um papel de destaque e, assim, "começou a ser percebida como uma atividade predominantemente masculina". A partir da década de 1970, teve início, então, uma "inversão de gênero na área de tecnologia no mundo todo", de modo que, na atualidade, temos os números discutidos na abertura da unidade – as mulheres são minoria na formação e nas carreiras Stem.

6. b. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes concluam que esses fatos, além de serem uma comprovação da argumentação da autora, atraem a atenção do leitor por serem inusitados, possivelmente desconhecidos de muitas pessoas.

7. a. (EM13LP01, EM13LP31, EM13LP32) Nos artigos de opinião e reportagens lidos na unidade 2, as referências são apresentadas diretamente no corpo do texto, como costuma acontecer no discurso jornalístico. Por exemplo, no artigo de opinião "Quem zela pela integridade da informação?", do capítulo 3, após citar a porcentagem da população brasileira que tem acesso à internet, a autora informa a fonte desse dado: "[...] o número de domicílios nessa condição alcançou 84%, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2023". Já nesse artigo de divulgação científica, as referências são apresentadas *após* o texto, em um formato mais completo, com indicação de volume e número da publicação e do número de página.

7. b. (EM13LP01, EM13LP31, EM13LP32) Espera-se que os estudantes concluam que as referências são apresentadas dessa forma mais detalhada, à parte do texto, em primeiro lugar para conferir maior credibilidade ao artigo e, em segundo lugar, para facilitar a tarefa do leitor (que talvez seja um pesquisador em formação, como dito) de consultar por si mesmo essas fontes. Professor, talvez seja necessária sua mediação no sentido de explicar à turma a organização das referências em publicações técnico-científicas. Tomando como base a referência do próprio artigo de Julia Marcolan, esclareça as siglas **v.** (volume) e **n.** (número). Geralmente, nos periódicos científicos (sobre os quais falaremos mais no próximo capítulo), as edições são identificadas por volume e número. De modo típico, o volume corresponde ao número sequencial do ano-calendário contado a partir do ano de fundação da publicação; por exemplo, o artigo de Marcolan foi publicado no volume 9 da **Revista Blogs Unicamp**, correspondente ao nono ano desde a fundação da revista, em 2015. Conforme a periodicidade da publicação (se é trimestral, semestral etc.), pode haver um ou mais números ao longo do ano, pertencentes ao mesmo volume. O artigo de Marcolan foi publicado no número 2 do volume 9, o que significa que era a segunda edição da revista em 2023.

8. (EM13LP02, EM13LP31) Espera-se que os estudantes deduzam que as informações sobre a queda da proporção de mulheres no curso de ciências da computação foram extraídas do artigo "Por que as mulheres desapareceram dos cursos de computação", publicado no **Jornal da USP** (primeira referência). Já as informações sobre o pouco interesse de meninas pelas carreiras de Stem, expostas nos dois últimos parágrafos, vieram do artigo cujo título traduzido é "Por que meninas europeias não gostam de ciência e tecnologia?". No caso da última referência ("Tendências de gênero na autoria em ciência da computação"), não se espera que os estudantes sejam capazes de deduzir de que modo ela contribuiu para o texto de Marcolan, pois a ligação não está clara; explique que foi desse artigo que a autora retirou a informação de que "se mantivermos o ritmo atual, seriam necessários cerca de 100 anos para alcançar a paridade de gênero em publicações científicas na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Stem)". Professor, chame a atenção dos estudantes para o fato de que o estudo sobre a relação de meninas com carreiras de Stem foi feito apenas com meninas europeias. Discuta com eles se acham que essa informação deveria ter constado do artigo de divulgação científica.

Questões para discussão com a turma (p. 223)

Sugerimos que as questões dessa parte sejam discutidas coletivamente. Você pode pedir a um estudante que leia em voz alta o fragmento de notícia reproduzido na questão 1.

Sugestões de respostas

1. a. (EM13LP04) Ao trecho em que ela cita os resultados do estudo com meninas europeias, segundo o qual "60% delas admitiram que se sentiriam mais confiantes em seguir uma carreira nas áreas Stem se homens e mulheres fossem igualmente empregados nessas profissões, recebendo salários equivalentes". Relaciona-se, também, ao trecho em que ela defende que "políticas públicas sejam implementadas visando à equidade nos cargos de trabalho e salários para as mulheres nas carreiras de Stem".

1. b. Respostas pessoais. Professor, em diálogo com as opiniões e os conhecimentos prévios dos estudantes, mencione a eles algumas medidas estabelecidas pela Lei nº 14.611/2023: a obrigatoriedade da publicação de relatórios semestrais de transparência salarial e critérios remuneratórios; o incremento da fiscalização; a criação de canais específicos para denúncias de casos de discriminação salarial; a promoção de programas de inclusão no ambiente de trabalho; e o aumento da multa à empresa em caso de descumprimento da lei.

Comente que a desigualdade salarial entre homens e mulheres vem caindo ao longo do tempo, mas persiste por diversos fatores, entre eles a discriminação de gênero arraigada na sociedade, que pode influenciar desde o resultado de processos seletivos até a escolha de profissionais para promoção a cargos gerenciais, fazendo com que mulheres sejam desfavorecidas. Relacione essas ideias às informações do artigo de Julia Marcolan sobre a mudança na proporção de mulheres na programação de computadores: elas eram a maioria quando essa área era desvalorizada, mas perderam espaço conforme a computação ganhou prestígio.

2. (EM13LP05) O fato de, no estudo sobre a relação das meninas com carreiras de Stem, muitas participantes terem apresentado como motivo para perderem o interesse na ciência ao longo da adolescência (dos 11 aos 15 anos), "a ausência de modelos femininos nessa área".

3. Respostas pessoais.

4. Respostas pessoais.

TRABALHO E JUVENTUDES Do Stem ao Steam: a economia criativa (p. 224)

Habilidades trabalhadas no boxe **Trabalho e juventudes**: EM13LP11, EM13LP15, EM13LP22.

Esta seção fala sobre o movimento educacional Steam, que propõe o acréscimo da Arte à abordagem Stem. As habilidades que o movimento Steam busca construir – as quais aliam o pensamento analítico, característico das ciências e da matemática, à criatividade, característica da arte e das linguagens – são requisitadas em muitas profissões do mundo contemporâneo, sobretudo no setor da economia criativa. As atividades propostas incorporam, portanto, a macroárea temática **Economia**, principalmente o tema contemporâneo do **Trabalho**.

Sugestões de respostas (p. 225)

1. Nos dois últimos, ou seja, nos setores relacionados às tecnologias da informação e da comunicação (jogos digitais, animação, desenvolvimento de *softwares* e aplicativos etc.) e nos setores de base cultural relacionados à indústria tradicional (moda, *design*, arquitetura e publicidade).

2. Diferentemente do que ocorre na economia tradicional, em que o valor dos produtos ou serviços é determinado, em grande medida, pelos materiais e processos necessários para produzi-los ou prestá-los, na economia criativa existe uma dimensão simbólico-cultural que pode levar a grandes diferenças no valor atribuído a certo produto ou serviço. Assim, por exemplo, enquanto produtos industrializados ou serviços tradicionais (lavagem de carros, aluguel de equipamentos, conserto de máquinas) têm um valor relativamente estável, produtos e serviços da economia criativa, como um espetáculo musical, um jogo digital ou um projeto arquitetônico, podem ter uma grande variação em seu valor agregado, a depender da experiência, do prestígio e das habilidades dos profissionais envolvidos em sua criação.

3. (EM13LP11, EM13LP15, EM13LP22) Respostas pessoais.

4. Respostas pessoais.

Aprendendo com autonomia: Estratégias de retextualização (p. 226)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP29.

Segundo Benfica (BENFICA, Maria Flor de Maio. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português**: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados. 2013. Tese [Doutorado em Estudos Linguísticos] – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.), **retextualização** é "o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte". É uma atividade comum nas práticas de linguagem do dia a dia. Ocorre, por exemplo, quando um participante de uma reunião toma nota das informações orais para, posteriormente, redigir uma ata dessa reunião, quando uma pessoa conta a outra uma notícia que viu na TV, quando estudantes fazem anotações em uma aula, entre várias outras possibilidades.

Na seção **Aprendendo com autonomia** do capítulo 2 (unidade 1, volume 1), os estudantes conheceram estratégias para sintetizar textos e produziram um **resumo** – gênero também resultante de uma retextualização. Caso tenha realizado esse trabalho com sua turma, busque recuperar os conhecimentos que vocês construíram na ocasião. Para tanto, você pode, por meio de exemplos, revisar os procedimentos utilizados na construção do resumo: **sintetização** (eliminação de informações secundárias e integração de informações oriundas de frases ou partes diferentes do texto-fonte); **paráfrase** (reelaboração de partes do texto-fonte com outras palavras); e **citação direta** (entre aspas).

Explique que, naquela ocasião, eles realizaram a retextualização de um único texto-fonte (fragmentos do livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, de Marisa Lajolo), produzindo um resumo dele. Agora, vão trabalhar com a retextualização de diversos textos-fonte – uma atividade linguística bastante comum no campo das práticas de estudo e pesquisa.

As atividades de análise do exemplo (artigo "Mulheres negras na tecnologia", na página 226) podem ser feitas individualmente ou em dupla. Contudo, para que todos os estudantes efetivamente desenvolvam as habilidades **EM13LP04** e **EM13LP29**, é importante que a atividade de retextualização em si (tópico **Retextualização na divulgação de conhecimentos**) seja realizada individualmente. Você pode, inclusive, utilizar essa produção como uma **avaliação formativa** da turma (veja as sugestões adiante).

Sugestões de respostas (p. 227)

1. Como visto na abertura da unidade, o programa #Educastem2030 é uma iniciativa global da Unesco para diminuir as desigualdades de gênero e raça na educação e nas carreiras em Stem. No Brasil, essa – e outras – iniciativas são especialmente relevantes e necessárias, pois, como mostram os dados apresentados no artigo, quando se observa a interseccionalidade entre gênero e raça no país, as mulheres negras estão em posição de desigualdade ainda maior na área Stem. Pessoas negras em geral, aliás, estão sub-representadas nessa área.
2. (EM13LP03) Ela usou a paráfrase, pois escreveu com outras palavras o texto do MEC: o original "as mulheres predominam entre os estudantes matriculados no ensino superior" foi transformado em "[embora] as mulheres sejam a maioria no ensino superior". Também pode-se dizer que ela recorreu à sumarização, pois sintetizou o trecho.
3. (EM13LP02) Espera-se que os estudantes reconheçam que a manutenção temática entre o primeiro e o segundo parágrafos é dada pela retomada da ideia expressa em "estes números afunilam ainda mais quando avaliamos a interseccionalidade entre gênero e raça". Tal ideia do primeiro parágrafo é retomada no segundo, na frase "Uma pesquisa recente (2022) da Pretalab mostra que as mulheres negras ocupam [...]", em que os hipônimos mulheres e negras referem-se, respectivamente, aos hiperônimos gênero e raça. Professor, se necessário, oriente os estudantes a reverem, na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 4, os conceitos de hiperônimos e hipônimos e seu papel na construção da coesão.
4. (EM13LP02, EM13LP05) Embora o conectivo **já** possa ser usado com diferentes funções, nesse caso ele atua como um operador que soma argumentos a favor da mesma conclusão: a primeira pesquisa citada mostra a pequena proporção de mulheres negras em cargos do setor de tecnologia; a segunda, por sua vez, mostra que em 32,7% das equipes de tecnologia não há nenhuma pessoa negra.
5. (EM13LP02, EM13LP03) Foi usado o verbo **mostrar** ("mostra que as mulheres negras", "mostrou dados sobre a diversidade") e a expressão **de acordo com** ("de acordo com dados do MEC").
6. (EM13LP02) Respostas pessoais. Sugestão: "Já um estudo da #QuemCodaBR revelou / trouxe / apresentou dados sobre a diversidade das equipes de tech no Brasil".

Retextualização na divulgação de conhecimentos (p. 228)

A atividade de retextualização a ser desenvolvida pelos estudantes aborda a necessidade de sono dos adolescentes e, portanto, incorpora transversalmente o tema contemporâneo da **Saúde**, além de colocar em evidência o **ODS 3** (Saúde e bem-estar).

ODS 3

Sugestões relativas à avaliação e ao planejamento

Na perspectiva de uma **avaliação formativa**, com vistas à regulação das aprendizagens, a proposta de produção textual feita neste tópico pode ser usada como **instrumento de avaliação**. Caso opte por esse procedimento, avise com antecedência aos estudantes que a produção será utilizada para fins avaliativos e indique como será a devolutiva (escrita ou oral, por exemplo).

Após eles terem comparado sua postagem com a de um colega (item 6 das instruções), dê oportunidade para que eles revisem o texto antes de você coletá-lo. Para avaliar a produção, verifique se o estudante:

- atendeu às características da proposta de produção – uma postagem para redes sociais com vistas à divulgação de conhecimentos científicos, dirigindo-se a um público jovem e utilizando linguagem coloquial;
- selecionou e organizou as informações dos três textos-fonte de forma lógica e coerente, mantendo a fidelidade em relação aos textos citados;
- empregou sintetizações, paráfrases e citações, introduzindo e marcando adequadamente o discurso reportado;
- usou mecanismos de coesão referencial e articuladores textuais pertinentes, demonstrando domínio dos recursos linguísticos necessários à manutenção temática e à progressão temática;
- demonstrou domínio da norma-padrão escrita do português brasileiro compatível com um estudante do Ensino Médio.

Aproveite a oportunidade para mapear as lacunas no desenvolvimento das habilidades e, conforme o caso, reforçar os conteúdos individualmente ou no coletivo.

Leitura e reflexão II: Ciência para uma vida melhor (p. 230)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II**: EM13LP04, EM13LP05, EM13LP28.

Nesta seção, será apresentado um **artigo de opinião** que aborda os benefícios que a ciência pode trazer à sociedade.

A seção inclui ainda, como segunda leitura, um **relatório de pesquisa** do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que mostra como os agentes públicos efetivamente se informam antes de tomar decisões. Entre outros fatos, analisa-se se eles realmente levam em consideração os resultados de pesquisas científicas ao formular políticas públicas. Dessa forma, ambas as leituras incorporam transversalmente o tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**, além de evidenciarem a relevância do **ODS 16** (Paz, justiça e instituições eficazes).

ODS 16

Como apoio à compreensão do artigo de opinião, sugere-se que os estudantes preencham um diagrama à medida que leem. Reforce com eles a importância de praticarem o uso de diferentes procedimentos e gêneros de apoio à compreensão, tendo em vista os objetivos de leitura ou estudo e as características do texto em foco. Explique que esses procedimentos podem ser aplicados também nas atividades de estudo de outras áreas do conhecimento e em seus projetos pessoais.

Sugestão para preenchimento do diagrama de apoio à leitura

O que comprova essa afirmação: o aumento da expectativa de vida, que saltou de uma média de 35 a 45 anos no início do século XX para a média atual de aproximadamente 80 anos.

Como a ciência melhora a vida das pessoas? Pela criação de produtos que beneficiam a sociedade, o que inclui desde antibióticos e vacinas até bens de consumo como televisores e telefones celulares; pelo aprimoramento constante desses produtos; pelo fornecimento de respostas a problemas inesperados, como o surto de microcefalia em algumas regiões do país em 2015; e, finalmente, por seu papel central no desenvolvimento econômico e na geração de empregos e riqueza.

Questões para discussão em grupo (p. 233)

Sugestões de respostas (p. 233)

1. (EM13LP02) Para introduzir sua lista dos mecanismos pelos quais a ciência beneficia a sociedade, o autor usa o advérbio *inicialmente*: "Inicialmente, possibilitando a criação de algo [...]". Para dar continuidade à lista, no parágrafo seguinte, ele usa uma oração subordinada adverbial: "Após nos mostrar algo novo, a ciência melhora aquilo que já existe." No parágrafo subsequente (o quarto do fragmento), ele usa a forma nominal *outra maneira* para retomar as ideias anteriores e acrescentar novas informações: "Outra maneira da ciência transformar a sociedade é fornecendo respostas [...]". Por fim, para encerrar a lista, ele usa o advérbio *finalmente*: "Finalmente, uma das maneiras pelas quais a ciência tem um forte impacto social é a partir do seu papel central no desenvolvimento e soberania do país [...]".

2. a. Antibióticos e vacinas podem ser produzidos por empresas públicas ou privadas. Já os televisores e telefones celulares, sendo bens de consumo, normalmente são produzidos por empresas privadas.

2. b. (EM13LP05) Sim. Segundo o texto, os benefícios da ciência chegam a toda a sociedade, mesmo quando inseridos na lógica da produção privada. É possível citar vários trechos do artigo que comprovam a resposta, como estes: "[a ciência tem papel central] no desenvolvimento econômico e na geração de empregos e riqueza, fatores importantes no caminho necessário para a diminuição de desigualdades sociais"; "A ciência transforma matéria-prima ou *commodities* em tecnologia, aumentando sobremaneira seu valor agregado, e gerando empresas competitivas, robustas e independentes de flutuações de humores do sistema financeiro global"; "a ciência também é um excelente negócio, e os lucros se fazem sentir por toda a sociedade".

2. c. (EM13LP05) O autor defende que, quando os governos investem dinheiro público em ciência e tecnologia, permitem a criação de empresas que vão fortalecer a economia e gerar empregos, reduzindo a desigualdade social. Como evidências dessa argumentação, ele apresenta dados de um relatório da Comunidade Europeia, segundo o qual "entre 20% a 75% das inovações presentes no mercado não poderiam ter sido desenvolvidas sem a contribuição da pesquisa realizada com financiamento público", além de dados do Fundo Monetário Internacional (FMI) que "indicam não haver desenvolvimento de tecnologias inovadoras, em todos os países do mundo, sem os investimentos públicos realizados em ciência e tecnologia".

2. d. (EM13LP05) Respostas pessoais. Professor, os estudantes provavelmente concordarão com o autor em razão da argumentação e das evidências apresentadas. É possível problematizar, contudo, a conveniência de que haja também investimentos privados, ou que as empresas que se beneficiam dos investimentos públicos em ciência se comprometam com formas de devolver esse benefício à sociedade, não apenas por meio da geração de empregos, mas também da adoção de práticas sustentáveis, de políticas de emprego inclusivas, de investimento na educação da comunidade em que estão inseridas etc.

3. (EM13LP04) Os resultados da pesquisa indicam que as políticas públicas no Brasil são pouco embasadas em evidências científicas. Isso porque, como mostra o gráfico, os itens convencionalmente ligados à ideia de embasar políticas públicas com evidências científicas – os **artigos, capítulos ou livros produzidos por pesquisadores** e os **relatórios de pesquisa científica** – são fontes de informação pouco utilizadas pelos gestores públicos. Apenas 12,20% dos respondentes "afirmaram recorrer às publicações acadêmicas sempre e 6,47%, aos relatórios de pesquisa". Como diz o texto, isso evidencia que "burocratas e acadêmicos formam duas comunidades separadas, [...] que possuem poucas linhas de conexão/comunicação entre si".

5. a. Respostas pessoais. Professor, é provável que, pelo menos no que diz respeito aos três primeiros itens do gráfico, os estudantes deem respostas semelhantes às dos gestores públicos. Afinal, é bastante intuitivo consultar leis e normas (uma vez que o gestor público não pode contrariá-las), assim como conversar com colegas de trabalho e apoiar-se na experiência pessoal. Em relação aos outros itens, as escolhas dependerão do conhecimento dos estudantes sobre eles; por exemplo, provavelmente eles estarão mais familiarizados com matérias jornalísticas e relatórios de pesquisa, dos quais falamos neste capítulo, do que com outros itens da lista, como recomendações de órgãos de controle.

5. b. Espera-se que os estudantes concluam que, havendo pesquisas científicas sobre o impacto de cada tipo de programa na aprendizagem, na saúde ou na

permanência dos adolescentes na escola, essas pesquisas fornecerão parâmetros para avaliar o custo-benefício de cada opção. Por exemplo, se melhorar a infraestrutura custa o mesmo que as outras opções, mas, segundo as pesquisas, pode trazer benefícios proporcionalmente maiores, será a ideia com o melhor custo-benefício.

DIÁLOGOS Arte fotográfica e ciência (p. 234)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP14.

A arte da fotografia tem uma longa tradição como agente de divulgação dos saberes científicos. Um dos exemplos mais notáveis é a revista estadunidense **National Geographic**, fundada em 1888 pela National Geographic Society, uma das maiores e mais longevas organizações científicas e educativas sem fins lucrativos do mundo. Nos primeiros anos do século XX, quando estava sob a direção de Alexander Graham Bell (1847-1922), famoso pela invenção do telefone, a revista começou a publicar fotografias – mesmo contrariando a opinião de alguns membros do conselho, que consideravam essa abordagem "pouco científica".

A recepção do público foi excelente e, ao longo das décadas seguintes, a **National Geographic** construiu a reputação de publicar fotografias admiráveis, muitas delas resultantes de pesquisas científicas. Desde 2006, a revista realiza um concurso internacional de fotografias, com diversas temáticas.

Concursos como esse existem em vários países e, de modo geral, buscam fomentar a divulgação científica por meio de imagens com grande impacto visual, que despertam a curiosidade e a fascinação do público leigo. Nesse boxe **Diálogos**, apresentamos duas fotografias premiadas na edição de 2023 do Prêmio de Fotografia – Ciência & Arte, organizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após a leitura das fotografias e dos textos que as acompanham, recomendamos que discuta as questões propostas oralmente com a turma. Por fim, você pode sugerir aos estudantes que assistam ao vídeo indicado nas referências para conhecer mais sobre esses e outros trabalhos premiados.

Sugestões de respostas (p. 235)

1. Respostas pessoais.
2. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes respondam que sim, pois são imagens de grande impacto visual, produzidas em pesquisas de diferentes áreas (a primeira, de Ciências da Natureza; a segunda, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Dessa forma, elas demonstram ao público em geral quão impactantes, mobilizadores e diversificados podem ser os estudos científicos.
3. (EM13LP01, EM13LP14) Espera-se que os estudantes mencionem a cor das paredes e da toalha de mesa, que revelam o cuidado com a moradia, com o bem-estar do núcleo familiar, e as cores vivas na roupa e na touca da trabalhadora. No vídeo, o pesquisador também destaca a mancha de água na calça da mulher retratada, que representa o trabalho rural, com a terra e a lavoura, elemento intrínseco na realidade dos quilombolas.

Produção: Artigo de divulgação científica (p. 236)

De olho na BNCC

A produção proposta nesta seção favorece várias habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa – **EM13LP29**, **EM13LP30**, **EM13LP32** e **EM13LP34**. Além disso, ao engajar os estudantes em uma produção colaborativa, com consideração das características do gênero, do adequado emprego de recursos coesivos e da citação apropriada das fontes, a seção trabalha as habilidades **EM13LP01**, **EM13LP02**, **EM13LP04** e **EM13LP15**. Por fim, as habilidades **EM13LP11** e **EM13LP12** são desenvolvidas na etapa em que os estudantes selecionam informações em fontes confiáveis para usá-las de forma referenciada.

Ao propor a produção colaborativa de um artigo de divulgação científica, essa seção incorpora transversalmente o tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**. Durante o acompanhamento dos estudantes na produção, dê atenção especial ao item 2 da etapa **Planejar e escrever o artigo**, reforçando com eles a necessidade de se posicionarem diante do tema abordado. Recorde o que aprenderam sobre argumentação na unidade 2 deste volume.

Insista também na importância da etapa de revisão do artigo, com consideração dos critérios expostos nos subitens **a-f** do item 1 da etapa **Revisar e compartilhar o artigo**. Se julgar conveniente, oriente os estudantes a, depois de fazerem uma revisão no próprio grupo, encaminharem o texto a outro grupo e pedir que os colegas também façam sua devolutiva.

Capítulo 8 Ciência na prática (p. 239)

Após uma primeira aproximação, no capítulo anterior, ao universo da ciência e da divulgação científica, o presente capítulo busca direcionar os estudantes para que realizem uma **pesquisa-ação**, que, como dito anteriormente, é um tipo de pesquisa que envolve diagnóstico do problema, planejamento da ação, intervenção, avaliação e reflexão.

O percurso formativo inicia-se com a leitura, na seção **Leitura e reflexão I**, de textos que permitem aos estudantes se apropriar de conhecimentos necessários à condução da pesquisa, principalmente aqueles relativos às etapas de uma pesquisa científica e a diferenças entre conhecimento científico e senso comum. Em seguida, na seção **Aprendendo com autonomia**, eles recebem orientação para desenvolver a pesquisa propriamente dita. É importante que você consulte, nessa seção, o cronograma sugerido no tópico **Planejamento da pesquisa**, na página 248, a fim de ajudá-los a gerir o tempo no cumprimento das tarefas.

Em seguida, na seção **Gramática e expressividade**, os estudantes conhecem e discutem estratégias de impessoalização que podem ajudá-los na redação do pôster científico a ser apresentado no projeto final da unidade (jornada científica).

A seção **Leitura e reflexão II** discute o negacionismo científico, especificamente o negacionismo ambiental. Inserida em um boxe **Diálogos**, há uma proposta de leitura literária sob perspectiva intertextual e interdisciplinar, com a apreciação e análise de trechos de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo. Já na seção **Conexões**, sugere-se um trabalho interdisciplinar com a leitura de um texto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre o pensamento eugenista.

Em seguida, na seção **Produção**, os estudantes são convidados a produzir um *podcast* de divulgação científica para compartilhar com o público os resultados de sua pesquisa. Por fim, na seção **Práticas em ação**, são orientados a organizar uma jornada científica na escola, evento em que poderão divulgar não só os resultados de sua pesquisa, por meio de pôsteres científicos, mas também os artigos de divulgação científica produzidos no capítulo anterior.

Leitura e reflexão I: O método científico (p. 239)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão I**: EM13LP01, EM13LP05, EM13LP31.

Nessa seção, como dito, os estudantes começarão a ser direcionados para a execução de uma pesquisa-ação. Com esse objetivo, eles vão ler e discutir três textos – o primeiro é uma reportagem de divulgação científica sobre os resultados de uma pesquisa-ação na área de Linguagens, especificamente no componente curricular de Educação Física; o segundo inclui trechos de uma cartilha de metodologia científica para o Ensino Médio; e, por fim, o terceiro texto é multissemiótico – um infográfico que apresenta as etapas do método científico. Pela temática abordada, os três textos incorporam o tema contemporâneo transversal da **Ciência e tecnologia**.

Sugerimos que, antes que os estudantes iniciem a leitura, você discuta com eles as condições de produção de cada texto, levando-os a observar a autoria, o suporte, os títulos e subtítulos e as imagens que integram os textos.

Leia com os estudantes o título da reportagem (**texto 1**) e incentive-os a compartilhar seus conhecimentos, gostos e preferências sobre jogos eletrônicos, um relevante componente das **culturas juvenis**. Pergunte se conhecem o uso de jogos eletrônicos na educação, especificamente na Educação Física. Esclareça que, de acordo com a BNCC, os jogos eletrônicos são um objeto de conhecimento da Educação Física e que há duas habilidades, para o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental, ligadas a esse objeto:

- **EF67EF01:** Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.
- **EF67EF02:** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

Pergunte a eles se se recordam de, ao cursar esses anos do Ensino Fundamental, ter tido contato com jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. Em caso positivo, peça que compartilhem como foi esse contato e avaliem se contribuiu para o desenvolvimento das habilidades EF67EF01 e EF67EF02.

Quanto ao **texto 2**, a cartilha de metodologia científica para o Ensino Médio, você pode explorá-lo previamente perguntando aos estudantes se já tiveram contato com esse tema em outro componente curricular ou de alguma outra forma. Pergunte o que sabem sobre pesquisa científica no Ensino Médio e esclareça que há diversos programas de iniciação científica nesse nível de ensino, inclusive com a possibilidade de bolsas de estudo, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM), do Ministério da Educação, das Fundações de Amparo à Pesquisa nos estados e outras agências de fomento.

Pergunte aos estudantes por que acham que o **texto 2** está organizado em perguntas e respostas e ajude-os a concluir que isso atende à sua intenção didática, pois facilita a consulta por parte do leitor. Chame a atenção deles também para a forma como as referências são indicadas nesse texto, com os sobrenomes dos autores, o ano da publicação e o número de página, como é o padrão nas publicações técnico-científicas.

Por fim, em relação ao **texto 3**, enfatize à turma a necessidade de, para compreendê-lo plenamente, empregar **estratégias de leitura de textos multissemióticos**, com a devida consideração dos elementos verbais em conexão com os visuais. Chame a atenção deles para a explicação adicional sobre cada etapa do método científico dada por meio de *pop-ups* (exceto no caso da última, a divulgação dos resultados).

Questões para discussão em dupla (p. 242)

Sugestões de respostas

1. a. Respostas pessoais. Sugestão: Provavelmente, Elker observou que os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes, como ele afirma na reportagem ("o pesquisador acredita que não tem como negar a presença deles no cotidiano dos estudantes"), e, ao mesmo tempo, que não estavam sendo suficientemente abordados nas aulas de Educação Física, principalmente nas escolas com poucos recursos tecnológicos.

1. b. Respostas pessoais. Sugestão: Os professores precisam ser capacitados não só no uso pedagógico dos jogos, como na criação de soluções para superar as dificuldades tecnológicas. Professor, talvez seja necessária sua mediação para que os estudantes compreendam o que se propõe nessa atividade. Eles devem imaginar-se no lugar do pesquisador Elker de Oliveira **antes** da coleta de dados e, com base em seus conhecimentos de mundo, fazer uma suposição para explicar como os professores de Educação Física de escolas com poucos recursos tecnológicos poderiam trabalhar para que os discentes tivessem a oportunidade de conhecer jogos eletrônicos e refletir criticamente sobre eles.

2. a. (EM13LP31) Elker realizou sua coleta em campo, como se nota no terceiro parágrafo da reportagem, em que ele afirma que aplicou questionários tanto aos estudantes quanto aos docentes e, com base nos resultados, elaborou uma intervenção pedagógica em 17 aulas do calendário escolar. Professor, se os estudantes tiverem

dificuldade para compreender o que significa uma coleta de dados em campo, direcione-os para a leitura do item **campo** no glossário. Certifique-se de que eles compreendam que, como o pesquisador foi até a escola aplicar os questionários e, posteriormente, preparou e acompanhou uma intervenção pedagógica, isso significa que ele coletou seus dados no local onde se encontra naturalmente o objeto de estudo – o processo de ensino-aprendizagem de Educação Física. Se achar conveniente, acrescente que o termo **experimento**, usado no infográfico, está mais relacionado a pesquisas de cunho quantitativo, nas quais todas as variáveis podem ser verificadas e controladas. Na seção **Aprendendo com autonomia**, adiante, falaremos mais sobre a diferença entre pesquisas qualitativas e quantitativas.

2. b. Respostas pessoais. Professor, os estudantes podem eventualmente conhecer instrumentos de coleta de dados utilizados em pesquisas qualitativas, como o diário de campo (usado por Elker). Caso não conheçam, podem aplicar seu conhecimento de mundo para responder que ele "tomou notas do que observava", por exemplo. Se eles responderem que Elker "gravou as aulas", enfatize que a questão é sobre como ele coletou dados para **analisar** as aulas, e não simplesmente para registrá-las.

3. a. (EM13LP31) Porque, para afirmar isso, Elker se baseou nos dados de sua pesquisa, segundo os quais "96% dos estudantes tinham acesso a algum tipo de jogo", número que "caiu pela metade quando comparado aos professores".

3. b. Respostas pessoais. Sugestão: o senso comum seria que os estudantes teriam, realmente, maior acesso e domínio em relação aos jogos eletrônicos do que os professores. A justificativa pode ser a faixa etária: por serem mais jovens, os discentes estariam mais familiarizados com novas tecnologias e, ao mesmo tempo, teriam mais interesse e tempo livre para dedicar-se a brincadeiras e jogos do que os docentes.

3. c. A validação do senso comum, pois não é surpreendente que estudantes estejam mais familiarizados com os jogos eletrônicos do que os professores.

3. d. Respostas pessoais. Sugestão: Seria uma generalização indevida considerar que **nenhum** professor de Educação Física conhece e aplica jogos eletrônicos em sua aula, pois os próprios dados de Elker demonstram que, apesar de os professores conhecerem os jogos em menor proporção do que os estudantes, alguns deles (aproximadamente 45%) também os acessam e dominam.

4. a. (EM13LP01, EM13LP31) Espera-se que os estudantes percebam que, ao trazer para a discussão discursos diferentes, segundo os quais os jovens já estão demasiadamente expostos às telas e, em alguns casos, até viciados nelas, o repórter consegue dar "voz" a pessoas que possam ver com desconfiança uma pesquisa como a de Elker, já que ela, em essência, busca inserir ainda mais o mundo eletrônico na vida das crianças e dos adolescentes.

4. b. (EM13LP05) Respostas pessoais.

5. (EM13LP05) Respostas pessoais. Pode-se dizer que os investimentos públicos nesse caso (já que a universidade em que ocorreu a pesquisa é federal) de fato beneficiaram a sociedade, já que o estudo rendeu dois frutos, além da dissertação: "um *e-book* didático para orientar professores interessados em aproximar os jogos das salas de aula" e "uma apresentação em vídeo com o objetivo de dar visibilidade às experiências vivenciadas na intervenção pedagógica". Professor, esclareça aos estudantes que uma pesquisa científica não necessariamente rende produtos como esses. A última etapa do método científico – que, como mostrado no infográfico, é a divulgação dos resultados – geralmente é feita por meio de gêneros próprios do discurso científico, como a dissertação, a tese, o artigo científico, a comunicação em mesa-redonda ou o pôster científico (que eles produzirão na seção **Práticas em ação**). No caso da pesquisa de Elker, além dessa divulgação convencional feita na dissertação, houve a produção do *e-book* e do vídeo como uma forma de divulgar os resultados de modo didático. Assim, pode-se dizer que o pesquisador realizou um trabalho científico e, ao mesmo tempo, de divulgação científica.

Aprendendo com autonomia: Transformando a realidade por meio de uma pesquisa-ação (p. 244)

Habilidades trabalhadas na seção **Aprendendo com autonomia**: EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP33.

Essa seção apresenta um passo a passo para que os estudantes, reunidos em grupos, realizem sua pesquisa-ação. Cada etapa é desenvolvida por meio da leitura e análise de textos do campo científico, bem como pelo preenchimento de registros que vão ajudando cada grupo a formatar sua pesquisa. Na última etapa, **Realização da pesquisa de campo e análise dos dados**, na página 251, eles colocam em prática o conhecimento que construíram levando a cabo efetivamente a pesquisa-ação.

Como esse é um tipo de pesquisa que prevê não somente a investigação da realidade, mas também a intervenção nela, as práticas propostas na seção permitem incorporar transversalmente o tema contemporâneo da **Ciência e tecnologia** e, ainda, a macroárea temática **Cidadania e civismo**, especificamente o tema da **Vida familiar e social**.

Ampliação dos conhecimentos sobre pesquisa-ação (p. 244)

Sugestões de respostas (p. 245)

1. (EM13LP31) Na etapa de Diagnosticar, Elker aplicou os questionários a professores e alunos para verificar a familiaridade que tinham com jogos eletrônicos, entre outros aspectos. Com base nos resultados, ele entrou na etapa de Planejar ação, que, em seu caso, envolveu o planejamento da sequência pedagógica. Já a etapa de Intervir correspondeu às 17 aulas nas quais ocorreu a intervenção didática. Na etapa de Avaliar, Elker aplicou o questionário final aos alunos. Por fim, na etapa de Refletir, ele analisou todos os dados e formulou os resultados em sua dissertação, além de produzir um *e-book* e um vídeo. Professor,

oriente os estudantes a representar as etapas em um fluxograma. A elaboração de fluxogramas contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13CO18, prevista na **BNCC de Computação** para o Ensino Médio ("Planejar e gerenciar projetos integrados às áreas de conhecimento de forma colaborativa, solucionando problemas, usando diversos artefatos computacionais").

2. (EM13LP31) Os alunos participaram levando seus próprios dispositivos eletrônicos para baixarem os jogos, a fim de contornar os problemas de conexão das escolas ("propus alguns momentos pedagógicos em que os alunos levassem os seus próprios celulares"). Além disso, as crianças participaram da elaboração das aulas experimentais, contribuindo com seus conhecimentos prévios sobre jogos ("citavam dicas e curiosidades sobre os jogos [...], falavam sobre os *gamers* famosos [...] e comentavam sobre títulos que eu ainda não tinha tido contato"). Embora não seja citado na reportagem, pode-se imaginar que os professores também tenham contribuído para a investigação, ao auxiliar Elker na condução das aulas experimentais.

3. (EM13LP31) Espera-se que os estudantes, observando o fluxograma, reconheçam que, caso os pesquisadores avaliem que a solução proposta pela pesquisa não foi satisfatória, eles devem reiniciar o ciclo. Os ciclos não são, porém, meras repetições, e sim versões cada vez mais aprimoradas, que "sucessivamente refinam o conhecimento adquirido nos ciclos anteriores", como diz o texto. Professor, pergunte aos estudantes: "Vocês supõem que a resposta de Elker (e dos participantes) à pergunta 'Solução satisfatória?' foi 'Sim' ou 'Não'?". Espera-se que eles suponham que a resposta foi "sim", pois, no **texto 1**, Elker descreve vários resultados positivos de sua intervenção.

Primeiras definições – objetivo, justificativas e ações de intervenção (p. 246)

Nesta parte da seção, os estudantes lerão trechos de um artigo científico que relata uma pesquisa-ação. Usando princípios do **pensamento computacional**, eles vão reconhecer padrões (os passos que o pesquisador percorreu para realizar sua pesquisa, os quais equivalem, em linhas gerais, aos de Elker de Oliveira e àqueles do fluxograma apresentado em tópico anterior), abstrair as particularidades irrelevantes e, assim, tornar-se aptos a criar o próprio processo de pesquisa, isto é, a sequência de passos que percorrerão em sua pesquisa-ação.

Embora a leitura de um gênero do discurso científico seja, sem dúvida, desafiadora para os estudantes, selecionamos um tema que guarda alguma relação com a realidade deles – o uso de gamificação na leitura de literatura brasileira – e que, por isso, pode despertar seu interesse. Antes de iniciar a leitura, sugerimos que você converse com os estudantes sobre a aplicação de ambientes gamificados para leitura literária: eles já tiveram alguma experiência com essa metodologia? Acham que ela pode complementar ou facilitar a leitura do livro em si? Como acham que o pesquisador desenvolveu a pesquisa?

Caso tenha trabalhado com esta obra anteriormente com sua turma, você também pode recordar que, no capítulo 8 da unidade 4 (volume 1), eles já tiveram contato com o gênero **artigo científico**, ao lerem a introdução de um artigo sobre os direitos do ciberconsumidor (consumidor no ambiente digital).

Por fim, comente com os estudantes que, embora o artigo sobre gamificação seja assinado por três pessoas, ao longo do texto há referências a um único pesquisador ("unidade onde *o* pesquisador atua"). Isso ocorre porque o artigo é assinado pelo pesquisador, Daniel E. da S. Andrade, por sua orientadora, Josilene A. Brito, e pelo coorientador, Francisco K. de Oliveira. Explique que esse é um procedimento comum nos programas de pesquisa.

Depois dessa conversa inicial, sugerimos que a análise do texto seja feita pelos grupos, em sala de aula, contando com sua mediação para resolver eventuais dúvidas.

Chame a atenção da turma para a divisão do texto em partes numeradas – "1. Introdução"; "2. Materiais e métodos"; "3. Resultados e discussão"; "4. Conclusões" –, relacionando-as à estrutura do artigo científico descrita no boxe conceitual. Problematize a reprodução do subtópico "2.1 Descrição do ambiente gamificado *Crealit*" e ajude-os a concluir que há outros subtópicos (2.2, 2.3) no artigo, mas que não foram reproduzidos porque não são tão relevantes para o trabalho desenvolvido nesta seção. Questione-os sobre a pertinência de organizar o artigo científico dessa forma, levando-os a refletir sobre o que aconteceria se os pesquisadores não seguissem essa estrutura (seria muito difícil para o público consultar as informações).

Na parte do artigo em que se apresentam as quatro fases de avaliação do *Crealit* (o ambiente gamificado), chame a atenção dos estudantes para o fato de que nem todas essas quatro fases se referem à avaliação da intervenção em si. Na verdade, apenas as fases 3 e 4 cumprem esse papel. A fase 1 foi usada para ajustar o ambiente gamificado com base nas contribuições dos especialistas (professores de Língua Portuguesa e Literatura) e a fase 2, para confirmar se os estudantes tinham os equipamentos e conhecimentos necessários para participar da pesquisa.

Alimentos ultraprocessados e soberania alimentar

Caso um ou mais grupos decidam abordar o problema sugerido no subitem **i** do item 2 – "Em geral, as crianças e os adolescentes da escola consomem uma quantidade exagerada de alimentos ultraprocessados" –, você pode recomendar que eles incorporem na discussão o conceito de soberania alimentar.

Soberania alimentar é o direito das pessoas, comunidades e países de definirem suas próprias políticas e estratégias alimentares, de acordo com suas necessidades e culturas, priorizando a produção e o consumo de alimentos locais, saudáveis e sustentáveis. Segundo Juliana Ubarana, pesquisadora do Observatório Brasileiro de Hábitos Alimentares (OBHA) da Fiocruz de Brasília:

> A expressão da Soberania Alimentar ganhou força na arena de discussão de políticas públicas pela voz de campesinos, que se opuseram à

definição de Segurança Alimentar da década de 1970 ligada ao mero abastecimento de estoques de alimentos. Soberania tem a ver com alimentos saudáveis, cultura, sistemas alimentares locais, respeito ao meio ambiente [...]. Não apenas quantidade, mas a qualidade passa por ela.

UBARANA, Juliana. **Soberanos até que ponto?!** OBHA – Observatório Brasileiro de Hábitos Alimentares, Brasília, DF, c2024. Disponível em: https://obha.fiocruz.br/?p=1552. Acesso em: 24 out. 2024.

Conclui-se, portanto, que uma pesquisa-ação voltada a "promover uma alimentação mais saudável e balanceada na comunidade escolar", conforme exemplificado no item 3 (página 247 do Livro do Estudante), pode incorporar o conceito de soberania alimentar e, assim, propor o uso de alimentos produzidos localmente, com práticas sustentáveis e alinhadas à cultura da comunidade.

Planejamento da pesquisa (p. 248)

Sugestões de respostas (p. 248)

1. (EM13LP28, EM13LP31) Sugestão para preenchimento do quadro:

a. Havia, aparentemente, pouco interesse por literatura brasileira na escola. Essa inferência foi feita pelo pesquisador com base na estatística de empréstimos de livros desse gênero na biblioteca escolar (somente 4,2% do total).

b. "verificar a contribuição do ambiente gamificado (aplicativo) como ferramenta de incentivo à leitura de livros clássicos da literatura brasileira nos discentes do Ensino Médio Integrado do IFPB, como também no auxílio pedagógico dos docentes no ensino de literatura brasileira".

c. "questionários eletrônicos, contendo perguntas abertas e fechadas".

d. As informações sobre essa etapa não estão explícitas no texto, mas pode-se supor que o pesquisador levantou informações sobre o perfil dos participantes (ano em que estavam matriculados, gênero, idade) e sobre seus hábitos de leitura e uso de dispositivos e jogos eletrônicos, já que essas informações são apresentadas no 2º parágrafo do item **Material e métodos**.

e. Nessa etapa, foi formada uma equipe multidisciplinar para desenvolver o ambiente educacional gamificado. Professor, chame a atenção dos estudantes para o trecho do tópico **Resultados e discussão** em que se descreve a fase 1 da avaliação do *Crealit*: "Fase 1 – A avaliação por parte dos especialistas, que ofereceu subsídios para a etapa de ajustes". Converse com eles sobre a importância, nessa pesquisa-ação, de submeter o ambiente gamificado à avaliação dos especialistas, isto é, dos professores de Língua Portuguesa e Literatura. A devolutiva deles certamente foi essencial para que os estudantes do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), que também compunham a equipe multidisciplinar, melhorassem o *Crealit* antes de aplicá-lo aos alunos do Ensino Médio Integrado.

f. Os estudantes do Ensino Médio Integrado foram convidados a experimentar o *Crealit* e interagir com o jogo.

g. Como dito anteriormente, as ações dessa etapa correspondem às fases 3 e 4 da avaliação do *Crealit*: "Fase 3 – Avaliação por parte dos discentes, visando verificar a contribuição do produto educacional no incentivo à leitura de livros clássicos" e "Fase 4 – Avaliação por parte dos docentes, visando verificar a contribuição do produto educacional como uma ferramenta de auxílio pedagógico no ensino de literatura brasileira".

h. O pesquisador considera a intervenção bem-sucedida, pois cumpriu sua missão de "fomentar a leitura dos livros clássicos da literatura brasileira".

2. Respostas pessoais. Professor, apoie os grupos na escolha dos instrumentos de coleta de dados mais adequados à pesquisa que estão desenhando. O questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas é, certamente, a opção mais prática em termos de aplicação e análise dos dados. Contudo, conforme o problema a ser pesquisado, pode ser necessário um contato pessoal e aprofundado com os participantes, por meio de uma entrevista; ou, ainda, observar a interação entre eles ou como reagem à ação de intervenção. Para manter a pesquisa dentro de um cronograma viável, é aconselhável aplicar instrumentos mais simples (questionários com uma maioria de perguntas fechadas e apenas uma ou duas abertas) na fase de **Diagnosticar**, deixando os mais sofisticados, como a entrevista e a observação (caso venham a ser usadas), para as etapas de **Intervir** e/ou **Avaliar**.

3. Respostas pessoais.

Antes de passar ao próximo tópico, combine o **cronograma** com os estudantes. Veja uma sugestão:

Atividades	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Desenho geral da pesquisa	Já cumprido.					
Revisão bibliográfica*		X				
Etapa Diagnosticar			X			
Etapa Planejar a ação				X		
Etapa Intervir					X	
Etapa Avaliar						X
Etapa Refletir						X

MODELO MODELO

* A **revisão bibliográfica** consiste na leitura e análise de pesquisas já realizadas sobre o tema. Conforme o perfil de sua turma, avalie a pertinência dessa etapa e a extensão que ela deve ter. Uma possibilidade é acessar com os estudantes um buscador de publicações técnicas e científicas (como o Google Acadêmico) e realizar algumas buscas experimentais, ajudando-os a reconhecer as ferramentas disponíveis. Eles também podem buscar informações em fontes não acadêmicas (*sites* de jornais, revistas, órgãos públicos etc.).

Realização da pesquisa de campo e análise dos dados (p. 251)

Caso você tenha trabalhado o primeiro volume desta obra com os estudantes, retome os conhecimentos sobre questionários eletrônicos que eles construíram ao realizar uma pesquisa de levantamento no capítulo 3 (na unidade 2 deste volume). Naquela ocasião, foi sugerido o uso dos seguintes *sites*: 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: 1º jun. 2024.

Recorde com os estudantes o *site* que utilizaram e as ferramentas que empregaram. Mesmo que não tenham realizado a pesquisa proposta nesta obra, eles podem ter conhecimentos prévios sobre esse tipo de *site*. Estimule os grupos a trocarem conhecimentos e se apoiarem mutuamente.

Gramática e expressividade: Estratégias de impessoalização (p. 252)

Habilidades trabalhadas na seção **Gramática e expressividade**: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP44.

Sugestões de respostas (p. 253)

1. (EM13LP01) Espera-se que os estudantes reconheçam que o efeito humorístico é produzido por meio de uma situação inesperada e absurda: Isaac Newton teria dito a frase "Hoje não estou a fim, só saio da cama arrastado", mas alguém o teria advertido de que não seria possível publicá-la; então, o físico teria usado uma linguagem mais adequada ao discurso científico e, assim, elaborado a frase hoje mundialmente famosa, conhecida como a "lei da inércia": "Um corpo em repouso tende a permanecer em repouso até que seja obrigado a mudar seu estado por forças aplicadas sobre ele".

2. (EM13LP07) A segunda formulação provoca um maior efeito de objetividade, pois se exclui dela o sujeito enunciador (*eu*).

3. a. (EM13LP08) Estão na voz ativa.

3. b. (EM13LP08) Estão na voz passiva; a primeira, na voz passiva analítica (**foi realizada**) e a segunda na voz passiva sintética (**considera-se**). Professor, talvez seja necessária sua mediação a fim de esclarecer aos estudantes que, no segundo exemplo, o sujeito paciente é representado por uma oração subordinada substantiva subjetiva: **considera-se isso**. Retome com os estudantes os conhecimentos que construíram sobre orações subordinadas substantivas na seção **Gramática e expressividade** do capítulo 2 do volume 2.

3. c. (EM13LP07, EM13LP08) Espera-se que os estudantes reconheçam que a opção pela voz passiva, seja na forma analítica, seja na sintética, ajuda a apagar a presença do pesquisador no texto. Se ele usasse a voz ativa, teria de necessariamente empregar a 1ª pessoa, pois foi ele quem realizou a intervenção e quem considera que a pesquisa conseguiu apontar possibilidades para o uso de jogos. Ao optar pela voz passiva, o pesquisador coloca em evidência as ações realizadas, apagando sua presença no texto.

4. a. (EM13LP01, EM13LP08) Embora a resposta seja pessoal, espera-se que os estudantes deduzam que, se a dissertação é assinada por Elker de Oliveira e esse trecho retrata como ele observou um problema em sua realidade e teve inspiração para a pesquisa, a forma **lecionamos** refere-se a ele mesmo. Em outras palavras, Elker está se referindo a si mesmo no plural.

4. b. (EM13LP07, EM13LP08) Ao escolher a 1ª pessoa do plural, o pesquisador diminui a importância de sua participação pessoal na pesquisa e, mais uma vez, apaga as marcas de sua subjetividade, conferindo, portanto, objetividade ao trecho.

5. (EM13LP01, EM13LP07) No discurso científico, essas construções que criam um efeito de objetividade são mais utilizadas do que aquelas que revelam a subjetividade do enunciador porque, nesse campo de atuação social, geralmente se espera do sujeito rigor em suas análises e distanciamento de seus objetos de estudo.

DIÁLOGOS Impessoalização no discurso publicitário (p. 256)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP14, EM13LP44.

Você pode promover uma leitura colaborativa do cartaz, aplicando, com os estudantes, **estratégias para a leitura de textos multissemióticos**. Primeiro, chame a atenção deles para a parte inferior do texto, em que estão indicados seu propósito (Campanha do agasalho e do alimento), o órgão que coordena a campanha (prefeitura de Porto Alegre) e os pontos de arrecadação. Em seguida, leia com os estudantes o título do cartaz e discuta as questões 1 a 3. Passe, finalmente, para a discussão do efeito provocado pela imagem (questão 4) e para a leitura do texto abaixo dela (questão 5).

Sugestões de respostas (p. 256)

1. (EM13LP01, EM13LP44) O leitor provavelmente cria a expectativa de que o objetivo do cartaz é encontrar um gato ou cachorro perdido, pois esses animais de estimação podem ser chamados ou apelidados carinhosamente de "Felpudos" por seus tutores.

2. (EM13LP01, EM13LP03, EM13LP08, EM13LP44) A construção na voz passiva sintética é comumente utilizada em cartazes espalhados por tutores que buscam seus animais de estimação (*procura-se um gato*, *procura-se cão perdido* etc.).

3. (EM13LP01, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP44) Espera-se que os estudantes reconheçam que, nos cartazes que buscam por animais de estimação desaparecidos, o mais importante é dar relevo ao processo da busca e ao sujeito paciente – o cão ou gato. O sujeito da enunciação (o tutor) não é importante nesse contexto, por isso raramente se usa a 1ª pessoa, seja do singular (*procuro cão perdido*), seja do plural (*procuramos cão perdido*).

4. (EM13LP01, EM13LP14, EM13LP44) Ao mostrar a foto de um cobertor, o cartaz desfaz a expectativa inicial do leitor, esclarecendo que o "felpudo" procurado pelos organizadores da campanha é um cobertor ou uma manta, e não um animal de estimação. Isso provoca um efeito de surpresa, que atrai a atenção do público.

5. (EM13LP03, EM13LP06, EM13LP44) Trata-se do verbo **encontrar**, em "desde que seja encontrado com urgência". Esse verbo remete ao contexto de busca por um animal perdido, e não ao contexto de uma campanha de doações. Em uma campanha de doações, seria mais usual empregar um verbo como **entregar** ou **enviar** ("desde que seja entregue / enviado com urgência"), pois não há, nesse contexto, a ideia de um evento fortuito, como em **encontrar**. Ao remeter mais uma vez ao campo discursivo com o qual está dialogando, o cartaz reforça essa interdiscursividade e torna o texto ainda mais criativo e marcante para o público.

Voz passiva sintética e sujeito indeterminado (p. 257)

Sugestões de respostas (p. 257)

1. (EM13LP05) O ponto de vista de que os brasileiros pagam pela energia elétrica um preço muito alto, proporcionalmente maior ao pago pela população de outros países.

2. (EM13LP07, EM13LP08) Espera-se que os estudantes reconheçam que, na construção original (I), há um efeito maior de distanciamento, porque o agente da ação verbal não fica individualizado. Quando o autor diz "paga-se muito", imagina-se que está falando da população brasileira como um todo. Já na construção alternativa (II), com a 1ª pessoa do plural, o enunciador inclui-se entre as pessoas que pagam muito, assumindo, portanto, uma posição bem mais próxima aos fatos declarados.

Concordância da voz passiva sintética (p. 258)

Recordamos brevemente, neste subtópico, conceitos sobre variação linguística, norma-padrão, gramáticas normativas e gramáticas de uso estudados no capítulo 6 do volume 1 desta obra. Ajude os estudantes a recuperar e mobilizar esses conhecimentos prévios.

Para a leitura do trecho da gramática de José Carlos de Azeredo (**Gramática Houaiss da língua portuguesa**), sugerimos a formação de duplas de trabalho. Contudo, se você avaliar que o texto oferece muito desafio à turma, pode optar por uma leitura colaborativa. Nesse caso, peça a um estudante que leia o texto em voz alta até o final do segundo exemplo dado por Azeredo ("Assim como se nasce [...]". Então, discuta oralmente com a turma a questão 1.

Em seguida, peça a outro estudante que continue a leitura até o final do terceiro exemplo ("Sob a 'capa da raça' [...]") e discuta a questão 2. Finalmente, peça a um terceiro estudante que leia o texto até o final e discuta as questões 3 e 4. Certifique-se de que os estudantes compreenderam o raciocínio exposto por Azeredo e, então, discuta a questão 5.

Sugestões de respostas (p. 259)

1. (EM13LP08) São construções com sujeito indeterminado marcado pelo pronome *se*, pois, nesse contexto, nenhum dos verbos é transitivo direto. **Assistir** é transitivo indireto e **nascer** é intransitivo. Não há, portanto, sujeito paciente nessas construções, porque não há objeto direto nas construções correspondentes da voz ativa. Professor, se houver dúvidas quanto à construção "se nasce poeta", explique que o termo **poeta** funciona, nesse caso, como predicativo do sujeito indeterminado. O verbo **nascer**, nesse contexto, é, portanto, um verbo intransitivo predicativo. Vale lembrar que verbos predicativos são aqueles que exigem ou aceitam um complemento predicativo (do sujeito ou do objeto), categoria que engloba verbos de ligação (*João é um bom homem*), transitivos diretos predicativos (*a torcida considera a jogadora uma heroína*); transitivos indiretos predicativos (*todos chamavam-lhe ladrão*); e intransitivos predicativos (*Maria levantou mal-humorada*).

2. a. (EM13LP08) Representam a voz passiva sintética. Afinal, ambas podem ser reescritas na voz passiva analítica ("considerações de ordem cultural eram introduzidas, crenças e valores eram associados à noção"). Isso demonstra que há sujeitos pacientes, os quais exercem, nas correspondentes construções na voz ativa, o papel de objeto direto.

2. b. (EM13LP08) Porque elas estão concordando com os sujeitos pacientes, que também estão no plural (respectivamente, "considerações" e "crenças e valores").

3. (EM13LP08, EM13LP10) Porque, segundo as gramáticas normativas tradicionais, o verbo **jogar** deveria estar no plural (*jogam-se para o plano pessoal*) para concordar com o sujeito paciente (*os possíveis conflitos*).

4. (EM13LP08, EM13LP10) Segundo o gramático, nesse caso "o sentimento da indeterminação do agente prevalece sobre o caráter passivo da construção", ou seja, o autor do texto citado entendeu a forma **joga-se** como uma construção com sujeito indeterminado, e não como uma construção na voz passiva.

5. a. (EM13LP09, EM13LP10) Como uma gramática de uso, pois ela não se limita a prescrever as regras da norma-padrão. Em vez disso, o autor ressalta que, em certos casos, a regra de concordância da voz passiva sintética (segundo a qual o verbo deve concordar com o sujeito paciente) não é seguida nem na escrita formal dos grupos mais escolarizados, já que o falante tende a interpretar a construção como uma indeterminação do sujeito e, assim, mantém o verbo no singular, mesmo quando o sujeito paciente está no plural. Essa abordagem descritiva e reflexiva a caracteriza, portanto, como uma gramática de uso.

5. b. Respostas pessoais. Professor, acolha as diferentes opiniões dos estudantes e peça que as justifiquem. Pode acontecer de alguns jovens se sentirem confusos quando se adota uma perspectiva menos prescritiva, preferindo a abordagem tradicional, com definições rígidas, tais como: "o verbo na voz passiva sintética sempre concorda com o sujeito paciente". Se surgirem argumentações como essa em sua turma, apoie os estudantes na conclusão de que, quando analisamos o motivo pelo qual, em determinadas circunstâncias, certa regra não é obedecida (mesmo por pessoas que a conhecem), essa reflexão pode ampliar nossos conhecimentos sobre a língua e, assim, podemos nos tornar capazes de manejá-la melhor, com mais propriedade, nas práticas de fala e escrita do dia a dia.

Reescrita de texto com foco nas estratégias de impessoalização (p. 260)

1. Sugestão de reescrita:

Relato de um experimento: cultivo de bactérias

O experimento foi realizado na aula de Biologia do dia 3 de março de 2026. O objetivo era comprovar a existência de micróbios e verificar como eles contaminam o meio de cultura. Foram usados os seguintes materiais:

- *Para o meio de cultura: 1 pacote de gelatina incolor, 1 xícara de caldo de carne, 1 copo de água*
- *Para a experiência: 2 placas de Petri; cotonetes*

Primeiro, o meio de cultura foi preparado. Dissolveu-se a gelatina incolor na água e misturou-se a ela o caldo de carne. Então, essa mistura foi distribuída nas duas placas de Petri.

Em seguida, foi passado um cotonete entre os dedos dos pés de um dos alunos. Esse cotonete foi esfregado levemente sobre o meio de cultura e a placa de Petri foi fechada. Na outra placa de Petri, foi esfregada uma nota de 2 reais, um objeto geralmente bastante contaminado por bactérias. Então, essa segunda placa de Petri também foi fechada.

Passaram-se três dias. (Ou: Esperou-se durante três dias.) Quando o experimento foi retomado no laboratório, verificou-se que ambas as placas de Petri estavam repletas de colônias de bactérias. As colônias eram reconhecíveis por suas cores. Foram tiradas fotos e organizou-se um mural com registros de "antes" e "depois" do experimento, além de explicações sobre o que ocorreu.

2. Respostas pessoais.

Leitura e reflexão II: O negacionismo científico (p. 262)

Habilidades trabalhadas na seção **Leitura e reflexão II:** EM13LP01, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP50, EM13LP52.

Usando os princípios da **sala de aula invertida**, sugerimos solicitar aos estudantes que leiam antecipadamente, em momentos extraclasse, os textos introdutórios e os dois textos de leitura desta seção – o verbete "Negacionismo científico", do **Dicionário dos negacionismos no Brasil**, e uma reportagem sobre negacionismo climático. É importante ressaltar que ambos os textos incorporam, de modo transversal, o tema contemporâneo da **Ciência e tecnologia.**

Na primeira aula dedicada ao trabalho com esta seção, recomendamos que peça a um estudante que leia em voz alta a definição de **negacionismo** estabelecida pela Academia Brasileira de Letras. Em seguida, discuta com a turma as atividades de pré-leitura 1 a 3. Essas atividades têm como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e levá-los a formular hipóteses. Não há necessidade, portanto, de estender-se ou aprofundar-se muito na discussão de cada questão. Sugerimos, ainda, que as respostas dos estudantes sejam anotadas na lousa (em palavras-chave ou frases sintéticas) para que, durante a discussão das questões pós-leitura, elas sejam retomadas e confrontadas com as informações dos textos.

Sugestões de resposta para as atividades de pré-leitura (p. 262)

1. Respostas pessoais. Professor, é possível que os estudantes relacionem o termo **negacionismo** a negacionismo climático, que será tratado no segundo texto da seção, ou ao conjunto de atitudes negacionistas que se observaram no Brasil e em outros países durante a pandemia da Covid-19 (janeiro de 2020 a maio de 2023). Essas atitudes envolviam a negação da gravidade da doença, a desconfiança sobre a eficácia das vacinas e o estímulo ao uso de medicamentos não recomendados pela maior parte dos médicos.

2. Respostas pessoais.

3. Respostas pessoais.

Texto 1 – Verbete de dicionário (p. 262)

A atividade proposta (escrever um parágrafo curto para definir **negacionismo científico** com base nas informações do verbete) pode oferecer algum desafio aos estudantes, uma vez que esse verbete não apresenta uma definição explícita do fenômeno. Para mediar essa tarefa, você pode retomar com os estudantes os conhecimentos sobre estratégias de retextualização que construíram na seção **Aprendendo com autonomia** do capítulo anterior. Lembre-os de que eles podem recorrer à integração (combinação de informações extraídas de diferentes partes do texto-fonte), à eliminação de informações supérfluas e à paráfrase.

Segue uma sugestão de definição:

Negacionismo científico é a atitude de negar evidências e alegações consensualmente reconhecidas pela comunidade científica. Não se confunde com o questionamento legítimo de verdades científicas nem deve ser visto como resultado da ignorância. Pelo contrário, é uma forma deliberada e articulada de produzir desinformação na área científica, com vistas a proteger interesses extracientíficos.

Texto 2 – Reportagem sobre negacionismo climático (p. 263)

Além de incorporar o tema contemporâneo transversal da **Ciência e tecnologia**, como já mencionado, a leitura desse texto incorpora a macroárea temática do **Meio ambiente**, especificamente o tema **Educação ambiental**. Além disso, a discussão sobre negacionismo ambiental evidencia a relevância do **ODS 13** (Ação contra a mudança global do clima).

Questões para discussão em dupla (p. 265)

1. a. "Entusiastas das mudanças climáticas" e "maníacos das mudanças climáticas". Professor, os estudantes provavelmente reconhecerão com facilidade a primeira expressão ("entusiastas das mudanças climáticas"), pois ela faz parte de uma citação direta da jornalista. Contudo, talvez seja necessária sua mediação para que eles reconheçam a segunda expressão ("maníacos das mudanças climáticas"), já que ela aparece, entre aspas, em meio ao discurso do repórter Stuart Braun. Chame a atenção deles para as aspas e esclareça que elas foram empregadas para reproduzir o discurso de Oakeshott.

1. b. (EM13LP07) A escolha dos substantivos **maníacos** e **entusiastas** pretende representar aqueles que reconhecem a existência das mudanças climáticas como fanáticos, com uma visão exagerada do problema. O segundo termo (**entusiastas**) sugere, com deboche, que essas pessoas teriam até algum tipo de simpatia pelas alterações no clima.

1. c. (EM13LP01, EM13LP06) Espera-se que os estudantes reconheçam que, ao fazer essa pergunta, a jornalista pretende provocar um efeito de sentido de deboche em relação à ativista Greta Thunberg. A pergunta deixa implícita a ideia de que, quando as temperaturas baixam, pessoas muito preocupadas com a crise climática, como Greta, desaparecem da mídia, como se ficassem "sem argumentos" diante do frio.

1. d. (EM13LP05) O argumento de que, se está frio em certas regiões ou em determinada época do ano, isso significa que o aquecimento global não existe, que a temperatura do planeta não está aumentando.

1. e. (EM13LP05) Respostas pessoais. Embora as respostas sejam pessoais, espera-se que os estudantes sejam capazes de argumentar que as mudanças climáticas se referem a um fenômeno global caracterizado por eventos climáticos extremos (o que pode eventualmente incluir ondas de frio extremo) e, principalmente, por uma mudança **no clima**, isto é, nos padrões de temperatura, chuva, vento etc. de **longo prazo**. O frio que faz em alguns dias ou em algumas regiões é um fato relativo ao **tempo** meteorológico, não ao padrão climático geral ao longo dos anos.

2. a. (EM13LP05) O primeiro comentário ("A mudança climática não é real. [...]"), porque ele nega a existência do fenômeno, assim como Oakeschott.

2. b. (EM13LP05) O outro comentário ("E como é que eles vão carregar seus veículos elétricos [...]") não nega a mudança climática, mas semeia dúvidas sobre possíveis soluções. Dessa forma, ele reforça a lógica de que "fazer algo é pior do que não fazer nada" e a noção de "inativismo climático", ambas mencionadas por Hood. Esse tipo de comentário pretende dar ao público a ideia de que não adianta tomar medidas contra a crise climática porque elas só vão piorar as coisas.

3. (EM13LP04) Espera-se que os estudantes apontem as informações reunidas sob o subtítulo "Redes sociais amplificam a desinformação climática". Segundo um estudo citado nessa parte da reportagem, "dez perfis são responsáveis por 69% das interações com teor negacionista"; além disso, às vésperas das negociações climáticas da COP27, entidades ligadas ao setor de combustíveis fósseis pagaram a uma gigante da mídia social "cerca de 4 milhões de dólares por anúncios" que disseminavam "afirmações falsas e enganosas sobre a crise climática, metas líquidas nulas e necessidade de combustíveis fósseis". Esses fatos demonstram que o negacionismo climático não é "resultado da ignorância", mas, ao contrário, "responsável por produzi-la de modo deliberado", como diz o verbete. Demonstram, ainda, que o negacionismo é um "projeto atrelado a interesses extracientíficos" – nesse caso, aos interesses do setor de combustíveis fósseis, que pretende continuar lucrando com a exploração desses produtos, mesmo diante da emergência climática causada, em grande medida, pelos gases de efeito estufa gerados por eles.

Questões para discussão com a turma (p. 266)

Sugestões de respostas (p. 266)

1. Respostas pessoais. Sugestão: Algumas redes sociais incluem informações adicionais sobre conteúdos duvidosos ou redirecionam o usuário a uma fonte confiável. Embora isso não seja feito com a frequência ideal, é um caminho para o combate ao negacionismo. Além disso, podem ser citadas iniciativas de divulgação científica que circulam nas redes sociais.

2. Respostas pessoais. Sugestão: As plataformas digitais também são responsáveis pela divulgação dessas ideias, ao permitirem que conteúdos negacionistas sejam monetizados, isto é, que os responsáveis por divulgá-los obtenham lucro com anúncios, como mostra a reportagem. Além disso, as plataformas recebem dinheiro de empresas que espalham afirmações falsas – segundo o texto, uma delas recebeu "cerca de 4 milhões de dólares por anúncios às vésperas das negociações climáticas da COP27, da ONU".

3. Respostas pessoais.

4. Respostas pessoais.

5. Respostas pessoais. Sugestão: os mecanismos de propagação de conteúdos negacionistas são muito semelhantes aos da desinformação em geral, estudados no capítulo 11. Levadas por seu viés de confirmação, as pessoas que já têm certa resistência em aceitar determinado consenso científico tendem a curtir e compartilhar mais conteúdos que atacam esse consenso. Pela lógica dos algoritmos de recomendação das mídias sociais, essas pessoas acabam recebendo mais e mais conteúdos negacionistas, o que provoca um efeito bolha e reforça suas convicções anteriores. A única maneira de escapar a esse ciclo é manter uma atitude crítica e reflexiva, submetendo os conteúdos a uma checagem de fatos, ou seja, confrontando-os com outras fontes, fazendo busca reversa para verificar se as imagens e/ou vídeos são de fato o que dizem ser etc.

6. Respostas pessoais. Sugestão: Sim, pois vivenciar o método científico nos faz entender melhor como o conhecimento científico é construído, o que nos possibilita reconhecer falsas premissas ou métodos de pesquisa falhos. Por exemplo, um estudo com pouquíssimos participantes ou usando amostras tendenciosas deve ser visto com desconfiança.

DIÁLOGOS Cientificismo e determinismo: o romance naturalista (p. 267)

Habilidades trabalhadas neste boxe: EM13LP01, EM13LP06, EM13LP50, EM13LP52.

Seguindo o princípio de situar a leitura literária em uma perspectiva temática e interdiscursiva, apresentamos neste boxe trechos de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, o primeiro e mais importante escritor naturalista brasileiro. Sugerimos que solicite aos estudantes a leitura do texto introdutório em momentos extraclasse, anotando os pontos-chave em um resumo ou esquema, para que, durante a aula, você possa retomá-los e discuti-los com a turma. Sugerimos, também, que peça a três ou quatro estudantes que se preparem previamente para a leitura oral dos dois fragmentos de **O cortiço** apresentados.

Durante a primeira aula reservada para o trabalho com esse conteúdo, mobilize os conhecimentos prévios que os estudantes eventualmente possam ter sobre o estilo literário naturalista, o romance ou o autor em foco, bem como o momento histórico em que a obra foi criada – as décadas finais do século XIX, quando a humanidade assistia a impressionantes avanços científicos e tecnológicos.

Em uma perspectiva multissemiótica, é interessante promover o contato da turma com imagens factuais ou artísticas ligadas à época do romance. Você pode, por exemplo, explorar com eles a coleção de fotografias de cortiços e casas populares do Rio de Janeiro feitas pelo fotógrafo alagoano Augusto Malta (1864-1957). A coleção, que reúne registros da virada do século XIX para o XX, está hospedada no *site* do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp), disponível em: www.ifch.unicamp.br/cecult/mapas/corticos/cortimagens1.html (acesso em: 24 jun. 2024).

Após a leitura em voz alta do primeiro fragmento por alguns estudantes, conforme a combinação prévia, proceda à discussão oral e coletiva das questões. Se achar conveniente, você pode pedir aos estudantes que se reúnam em pequenos grupos para responder por escrito à questão 6.

Na aula seguinte, vocês discutem a resposta a essa questão e seguem para a leitura em voz alta (por um ou dois estudantes) do segundo fragmento. Nesse fragmento, em particular, pode ser necessária sua mediação para que os estudantes compreendam o **uso do pronome oblíquo lhe com valor possessivo**, em "reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos" (= *reviscerando seu corpo e alando* ***seus*** *sentidos*), e **como objeto indireto** em "patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos" (= *patenteavam a ele agora aspectos imprevistos*).

Em seguida, você pode discutir a questão 7 oralmente, no coletivo, e pedir aos estudantes que, em pequenos grupos, respondam por escrito à questão 8. Finalize com a discussão coletiva das respostas a essas questões. Reserve, ainda, um momento para que os estudantes expressem suas apreciações estéticas dos fragmentos: a leitura lhes pareceu envolvente? Acharam as descrições do ambiente e dos personagens vívidas, capazes de "transportá-los" para a história? Ficaram curiosos para saber mais do enredo? Houve dificuldades na compreensão?

Sugestões de respostas (p. 269)

1. O cortiço é descrito como um espaço barulhento e um tanto desordenado, mas alegre, fervilhante, cheio de vida. Alguns adjetivos que contribuem para essa representação são: "agitada e barulhenta" "as suas hortaliças verdejantes", "manchas alegres", "tinas transbordantes".
2. Espera-se que os estudantes respondam que usariam uma iluminação bem intensa, justificando sua resposta com estas palavras, escolhidas pelo narrador para descrever a luminosidade do ambiente: "o revérbero das claras barracas de algodão cru, armadas sobre os lustrosos bancos de lavar. E os gotejantes jiraus [...] cintilavam ao sol, que nem lagos de metal branco".
3. (EM13LP06) Principalmente na passagem final: "começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco". Professor, talvez seja necessária sua mediação para que os estudantes reconheçam que também há uma zoomorfização nesta outra passagem do texto: "surgia uma nuvem de pretendentes a disputá-los". Lembre à turma que o substantivo **nuvem** geralmente é usado como coletivo de insetos (nuvem de pernilongos, por exemplo).
4. À classe dos insetos.
5. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP52) Embora as respostas sejam pessoais, espera-se que os estudantes reconheçam que a zoomorfização, nessa cena, é um recurso expressivo para construir uma crítica às desigualdades sociais. As lavadeiras e os trabalhadores pobres que acudiam ao cortiço para ganhar seu sustento diário são comparados a minhocas, a "larvas no esterco". Como observa Antonio Candido (1991), embora a zoomorfização apareça em diversas partes de **O cortiço**, a "descrição das relações de trabalho revela um nível mais grave de animalização, que transcende essa redução naturalista, pois é a própria redução do homem à condição de besta de carga, explorada para formar o capital dos outros".
6. (EM13LP01, EM13LP06, EM13LP50, EM13LP52) Espera-se que os estudantes reconheçam que a dimensão biológica do ser humano é enfatizada tanto na ideia de Zola de aplicar os métodos das Ciências Naturais para compreender as paixões e o intelecto humanos quanto nessa passagem de **O cortiço**, em que os seres humanos são aproximados aos insetos.
7. Pelo trecho, é possível deduzir que Jerônimo era um homem trabalhador e cheio de energia ("A sua energia afrouxava lentamente"; "volvia-se preguiçoso"), ambicioso ("esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição"),

econômico e previdente ("tornava-se liberal, imprevidente e franco, mais amigo de gastar que de guardar"), além de reservado e até um pouco triste ("A sua casa perdeu aquele ar sombrio e concentrado que a entristecia; já apareciam por lá alguns companheiros de estalagem"). Professor, apoie os estudantes na **leitura inferencial** desse trecho de **O cortiço**. Ajude-os a perceber que, como o trecho narra a transformação operada em Jerônimo, é de imaginar que, anteriormente à paixão por Rita Baiana, ele apresentasse características **opostas** às exibidas agora. Além disso, o uso de verbos que indicam mudança de estado (**volvia-se**, **tornava-se**) e de expressões como **agora**, **já** reforça esses conteúdos pressupostos.

8. a. (EM13LP01, EM13LP52) O meio, pois, após mudar-se para o Brasil e envolver-se com uma nativa, Jerônimo transforma-se, deixando-se levar pelo modo de vida local, pelo clima e pela natureza tropicais: "A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam. [...] volvia-se preguiçoso resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor". Em resumo, "Jerônimo abrasileirou-se", como diz o narrador.

8. b. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam que esses fatores não podem dar conta de explicar o comportamento humano. Acima de tudo, como se explica no glossário, pelos conhecimentos genéticos atuais, sabe-se que a classificação do ser humano em raças não faz sentido do ponto de vista biológico. Logo, a raça – uma realidade "não biológica" – não poderia determinar o comportamento de um indivíduo. Mesmo quanto aos outros fatores (meio e momento histórico), embora eles influenciem, é claro, o comportamento individual e a dinâmica social, seria reducionista dizer que eles "determinam", sem escapatória, as ações humanas.

CONEXÕES Eugenia, a pseudociência racista (p. 271)

Nessa seção, a discussão sobre o movimento eugenista leva os estudantes a identificarem como essas abomináveis práticas racistas, de cunho pseudocientífico, dificultaram o acesso das populações negras e das pessoas com deficiência à educação, marginalizando-as e reduzindo suas oportunidades de progresso social. Dessa forma, a análise coloca em relevo os **ODS 4** (Educação de qualidade) e **10** (Redução das desigualdades). Além disso, permite incorporar transversalmente a macroárea temática **Cidadania e civismo**, principalmente o tema contemporâneo da **Educação em direitos humanos**.

O trabalho com a seção pode ser conduzido apenas pelo professor de Língua Portuguesa ou em uma sequência didática compartilhada com um ou mais professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na primeira opção, sugerimos empregar os princípios da **sala de aula invertida** e pedir aos estudantes que assistam antecipadamente, em momento extraclasse, ao vídeo de Jurema Werneck indicado no boxe #**Para curtir** (ou então exibi-lo em sala à turma).

Depois, na primeira aula dedicada a esta seção, você pode promover uma leitura colaborativa da reportagem de divulgação científica. Um estudante lê em voz alta dois ou três parágrafos do texto e abre-se uma pausa para que a turma, oralmente, sintetize os principais pontos do trecho lido por meio de palavras-chave ou frases curtas que você anota na lousa. Essa pausa também pode ser aproveitada para o esclarecimento de dúvidas ou comentários opinativos sobre o texto.

Terminada a leitura, peça aos estudantes que se reúnam em pequenos grupos para discutir as questões propostas, anotando sinteticamente suas respostas. Na aula seguinte, peça a representantes de diferentes grupos que compartilhem suas respostas para cada questão; lembre aos outros grupos que podem intervir para oferecer complementos ou contrapontos às opiniões dos colegas.

Além dessa opção de abordagem, mediada somente pelo professor de Língua Portuguesa, pode ser muito enriquecedor organizar uma ou mais aulas compartilhadas com um ou mais professor(es) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Veja orientações mais detalhadas para essa proposta no item **Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento**, adiante.

Sugestões de respostas (p. 272)

1. a. Eles colocavam no topo da hierarquia pessoas brancas, europeias (ou descendentes de europeus) e livres de qualquer tipo de "anormalidade" física ou mental (ressalte-se que quem definiria o "normal" e o "anormal" seriam eles mesmos).

1. b. Em primeiro lugar, eles e suas famílias pertenciam a esses grupos; portanto, era muito conveniente para eles colocarem-se no topo da hierarquia. Além disso, como se afirma no início da reportagem, já não havia uma justificativa legal para a hierarquização racial, pois a escravidão havia sido abolida; era necessário, então, criar uma pseudoteoria científica para justificar a ascendência financeira e social dos brancos sobre os não brancos.

2. Em primeiro lugar, porque não é possível hierarquizar os seres humanos sob nenhum critério. Todas as pessoas do mundo são iguais em direitos, gozando inclusive do direito à vida, à dignidade e à reprodução. Em segundo lugar, porque toda a "teoria" eugenista estava contaminada pelos interesses de seus próprios criadores.

3. A eugenia relaciona-se ao cientificismo porque transpõe conceitos e métodos das Ciências Naturais – especificamente do evolucionismo darwinista – para a análise dos indivíduos e das sociedades. Por esse motivo, aliás, ela também é chamada de **darwinismo social**. Além disso, a eugenia relaciona-se ao determinismo por partir do pressuposto de que a raça (que, hoje se sabe, não é um fator biológico) determinaria características intelectuais ou psicológicas das pessoas.

4. As políticas públicas de combate à desigualdade nessa época foram, certamente, muito prejudicadas por esse pensamento, porque, se boa parte da elite intelectual do país acreditava que os não brancos, os portadores de

deficiência e outros marginalizados eram "inferiores", não havia sentido em criar políticas para inseri-los adequadamente na sociedade. Afinal, na visão dessas pessoas, eles tinham "defeitos de nascença" e não progrediriam de qualquer forma.

Professor, para conferir consistência ao debate, você pode informar alguns dados aos estudantes:

- Até a década de 1950, a escolarização de pessoas com deficiência ficava a cargo de instituições privadas e/ou não governamentais (como o Instituto Pestalozzi ou Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE), criadas justamente para suprir o despreparo da escola pública. Somente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve menção à educação das pessoas com deficiência, propósito que foi renovado na LDB de 1971. Contudo, até então, o atendimento dessas pessoas era feito majoritariamente em escolas especiais. Tal situação só começaria a mudar a partir de 1988, quando a Constituição Federal garantiu "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
- Em relação a políticas públicas para integrar os escravizados recém-libertos e seus descendentes na sociedade brasileira, pode-se dizer que, entre os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o que houve foi políticas públicas com o propósito exatamente inverso – **excluir** ainda mais essa população. Maringoni (2011), ao comentar sobre a política de incentivo à imigração europeia em fins do século XIX, afirma que "parte da arrecadação fiscal de todo o País foi desviada para o financiamento da imigração [...]. [...] Quanto aos negros, estes ficaram jogados à própria sorte". Como consequência da falta de integração, o autor afirma: "Os ex-escravos, além de serem discriminados pela cor, somaram-se à população pobre e formaram os indesejados dos novos tempos, os deserdados da República. O aumento do número de desocupados, trabalhadores temporários, *lumpens*, mendigos e crianças abandonadas nas ruas redunda também em aumento da violência [...]. Por conta disso, as autoridades logo voltam-se para a repressão a diversas manifestações populares. A partir de 1890, são impiedosamente perseguidos os capoeiras, valentões, predominantemente negros e pobres, que praticavam essa modalidade de luta pelas ruas do Rio de Janeiro".
- Para mais detalhes, sugerimos a leitura de: MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do desenvolvimento**. 2011, ano 8, edição 70, 29 dez. 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 24 jun. 2024.

5. a. Respostas pessoais. Professor, certifique-se de que os estudantes compreendem a declaração do pesquisador. Ele sustenta que, apesar de não haver mais movimentos eugênicos organizados, a lógica de hierarquizar as pessoas continua presente em nossa sociedade, na forma dos preconceitos citados (racismo, xenofobia, misoginia, LGBTfobia e capacitismo), que deixam transparecer o discurso da "superioridade" de determinados grupos sobre outros.

5. b. Respostas pessoais. Sugestão: O primeiro passo talvez seja combater tais discursos preconceituosos sempre que se deparar com eles, evitando que sejam normalizados ou entendidos como mera opinião. É necessário esclarecer colegas, amigos, familiares sobre direitos humanos, reforçando constantemente a ideia da igualdade entre todas as pessoas.

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 para ampliar a análise que se fez, ao longo do capítulo, do que é ou não é ciência, focalizando especificamente uma pseudociência racista e preconceituosa – a eugenia. A integração deve ser desenvolvida em duas ou três aulas compartilhadas com um ou mais professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Desenvolvimento: para iniciar a sequência didática, o professor de Filosofia, Sociologia ou História retoma com os estudantes os conceitos discutidos ao longo do capítulo (método científico, negacionismo, cientificismo, determinismo) e os complementa com os conhecimentos específicos de seu componente curricular. Em seguida, tomando como base a reportagem de divulgação científica apresentada nesta seção, o professor discute especificamente a eugenia, relacionando-a aos conceitos anteriores.

O desenvolvimento da sequência didática com a participação de um (ou mais) professor(es) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitirá um aprofundamento maior na discussão das questões propostas, principalmente das questões 2, 3 e 4. Alguns objetos de conhecimento que podem ser abordados são, por exemplo:

- estratégias e políticas de embranquecimento adotadas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX;

- relações entre movimento eugênico e sanitarismo;

- influências do pensamento eugenista na formulação de políticas públicas de educação nos anos 1920 e 1930;

- programas de esterilização em massa, tais como os comentados por Jurema Werneck no vídeo sobre eugenia (boxe #**Para curtir**).

Avaliação: o professor da área de Linguagens e o da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto, avaliam se os estudantes compreenderam por que a eugenia é uma pseudociência e, principalmente, se são capazes de argumentar contra discursos que deixam transparecer a visão eugênica.

Produção: *Podcast* de divulgação científica (p. 274)

De olho na BNCC

Assim como na produção de um artigo de divulgação científica no capítulo anterior, a produção de um *podcast* de divulgação científica favorece a habilidade **EM13LP34**. Por se tratar de uma produção em aúdio, que envolve a roteirização de um texto oral, com atenção às estratégias de progressão temática características da oralidade, desenvolvem-se também as habilidades **EM13LP02**, **EM13LP13**, **EM13LP16**, **EM13LP17** e **EM13LP18**. Por fim, como há a análise detalhada de um modelo do gênero e a preocupação com todas as etapas de planejamento e revisão da produção, desenvolvem-se as habilidades **EM13LP01** e **EM13LP15**.

Nessa seção, os estudantes se engajarão em uma prática contemporânea de linguagem ao produzir um *podcast* de divulgação científica. Para tanto, primeiro analisarão um modelo e, depois, serão orientados no planejamento, roteirização e gravação de seu próprio episódio. O objetivo é que os grupos entrevistem uns aos outros, buscando compartilhar o que descobriram na pesquisa-ação realizada. Dessa forma, incorpora-se à atividade de produção o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

Na etapa de gravação (**Gravar o episódio do grupo**), comente com os estudantes que talvez eles se sintam mais confortáveis gravando primeiro a introdução, somente com os integrantes do grupo, e, depois, em outro momento, a entrevista com o outro grupo. Não é necessário que todos os integrantes do grupo entrevistado participem da gravação.

Explique também que eles não precisam gravar toda a introdução em um único arquivo de áudio. Conforme a extensão do texto, eles podem gravar duas ou três falas e salvar o arquivo; em seguida, criam um novo arquivo para as próximas falas, e assim por diante. Lembre-os de que podem gravar cada parte quantas vezes quiserem até ficarem satisfeitos com os resultados.

Observar um modelo (p. 274)

Sugestões de respostas

3. a. (EM13LP16) A pergunta é feita com a intenção de trazer um novo tópico – a iniciação científica no Ensino Médio. Evidentemente, Anna já sabe do assunto tratado, mas aparenta curiosidade, respondendo: "Conta mais sobre isso, Túlio". Dessa forma, simulando um diálogo entre si, os *hosts* desenvolvem o roteiro de forma natural e dinâmica.

3. b. (EM13LP13, EM13LP16) Os *hosts* alternam-se nos comentários (e, mais tarde, nas perguntas às entrevistadas), o que confere um ritmo dinâmico e variado ao *podcast*, evitando que se torne monótono.

3. c. (EM13LP13) O efeito especial foi empregado no trecho em que Túlio fala sobre a possibilidade de receber bolsa durante a iniciação científica ("inclusive recebendo bolsa, viu?"), no instante 1:10. O efeito não só destaca a informação, como dá a ela um tom informal, descontraído, como se ele estivesse passando uma dica especial ao ouvinte.

3. d. (EM13LP16) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam que a introdução tem a função de despertar o interesse do ouvinte. A antecipação do conteúdo já dá a ele uma ideia do que vai encontrar e pode capturar sua atenção de imediato.

4. a. (EM13LP13) Com a intenção de chamar a atenção do ouvinte para ações que, muitas vezes, o público se esquece de fazer, mas são importantes para os produtores do *podcast*: avaliá-lo e segui-lo na plataforma de *streaming*. A campainha funciona, portanto, como um lembrete.

4. b. (EM13LP13) Essa música, com um arranjo percussivo bem intenso, marca uma transição no roteiro – encerra-se a introdução e inicia-se a entrevista propriamente dita, com a apresentação das entrevistadas. Professor, comente com os estudantes que músicas como essa, usadas na transição entre blocos de um programa de rádio ou *podcast*, são chamadas de **vinhetas**.

5. (EM13LP01) Pela idade dos apresentadores (jovens estudantes da universidade) e pela informalidade do programa, o público-alvo certamente são outros jovens.

6. (EM13LP10) Sim, a linguagem é adequada porque é relativamente monitorada (com frases bem estruturadas e vocabulário preciso), mas, ao mesmo tempo, é descontraída ("inclusive recebendo bolsa, viu?", "isso é incrível, Túlio!") e adota a perspectiva de seu público-alvo, os jovens ("o tão temido TCC").

7. a. (EM13LP13) O som de um rufar de tambores, que dá destaque à digressão da *host*, visto que esse som normalmente é associado a falas importantes. Professor, transcrevemos no Livro do Estudante apenas o início da fala de Anna, mas, para que os estudantes ouçam o segundo rufar de tambores, eles devem ouvir a digressão até o fim.

7. b. (EM13LP13, EM13LP16) Respostas pessoais. Sugestão: a ênfase nos números é uma forma de chamar atenção para eles (já que normalmente seriam de compreensão um pouco mais difícil do que as palavras) e, ao mesmo tempo, marcar a grande diferença existente entre a representatividade das mulheres no mercado de trabalho (elas representam quase metade da força de trabalho) e o pequeno espaço que elas ocupam nas carreiras Stem.

8. Espera-se que os estudantes concluam que eles precisaram se informar sobre a carreira das entrevistadas, não só para apresentá-las, mas para fazer perguntas pertinentes. Precisaram também pesquisar informações, como esses dados sobre a participação das mulheres no mundo da ciência, e precisaram redigir a introdução e outros trechos em que interrompem a entrevista para complementar o conteúdo com comentários e dados.

PRÁTICAS EM AÇÃO Uma jornada científica na escola (p. 278)

De olho na BNCC

O projeto proposto nessa seção leva os estudantes a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento, favorecendo, portanto, a habilidade **EM13LP34**. Como eles produzirão um pôster científico de acordo com as características do gênero, observadas no modelo analisado, haverá também o desenvolvimento das habilidades **EM13LP01** e **EM13LP15**. Por fim, por estimulá-los a compartilhar interesses, temas e questões, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, aumentando sua rede de relacionamentos, o projeto desenvolve a habilidade **EM13LP20**.

Essa seção propõe que os estudantes organizem uma jornada científica para aproximar toda a comunidade escolar, inclusive moradores do bairro, do mundo da ciência. A ideia é que eles apresentem os artigos de divulgação científica produzidos no capítulo 7 (o que pode ser feito na forma de um livreto distribuído ao público) e divulguem seus *podcasts* criados na seção anterior, além de apresentarem, em pôsteres científicos, os resultados da pesquisa-ação que desenvolveram.

ODS 4

O projeto permite incorporar transversalmente o tema contemporâneo da **Ciência e tecnologia**, além da macroárea temática **Cidadania e civismo**, especificamente o tema da Vida familiar e social. Por fim, ele promove o **ODS 4** (Educação de qualidade), já que adota o princípio de democratizar os conhecimentos científicos, buscando fazê-los chegar a toda a população.

Autoavaliação (p. 280)

Retome com a turma o boxe **Objetivos da unidade**, apresentado na seção **Ponto de partida** (página 217 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 978-85-16-14068-7