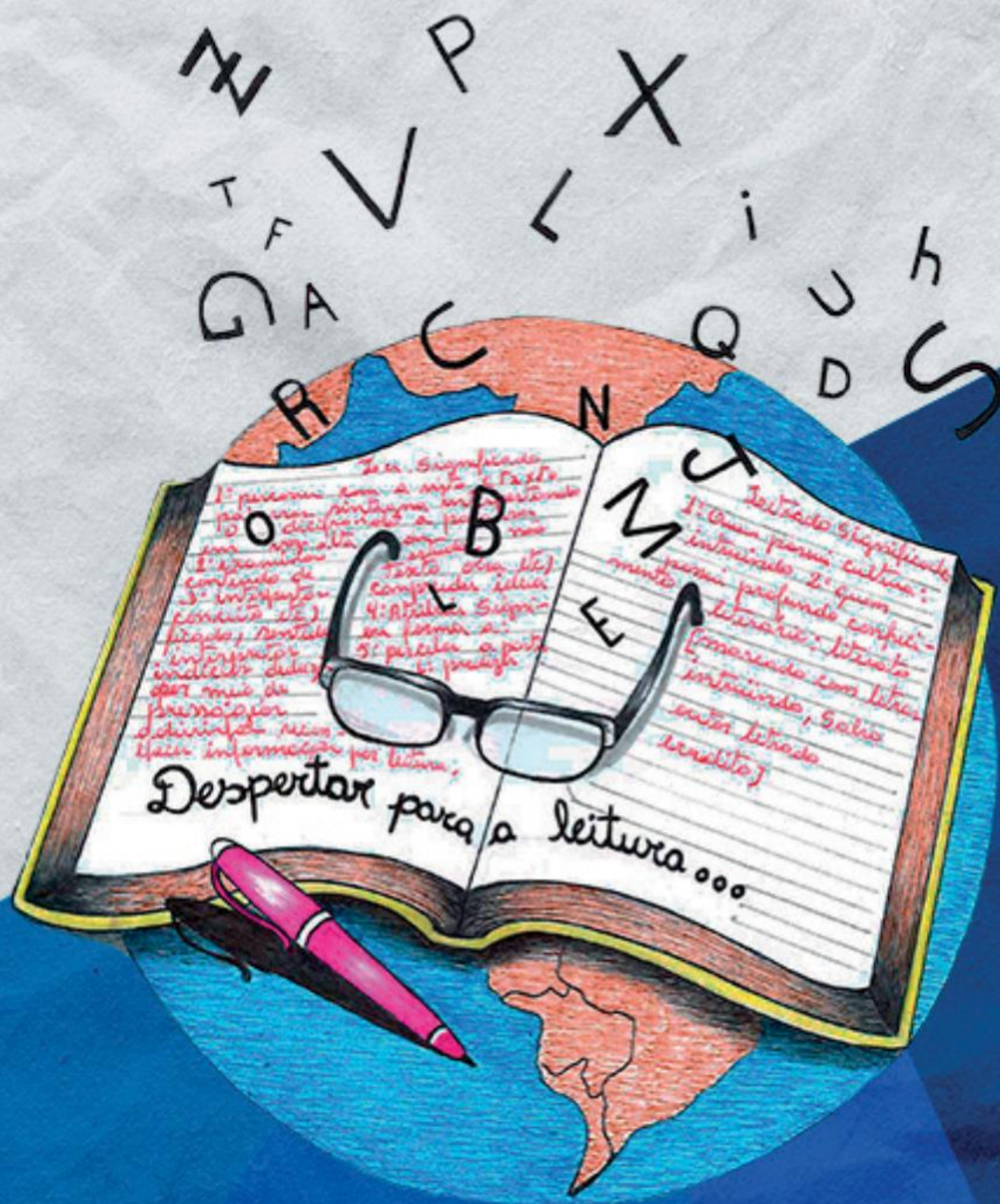




PROGRAMA DESPERTAR PELA LEITURA





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES CURRICULARES

**CADERNO DO PROGRAMA
DESPERTAR PELA
LEITURA:
diretrizes legais, pedagógicas e
operacionais**

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA

2024

PROJETO GRÁFICO | DIAGRAMAÇÃO

Camila de Araujo Merizi

ILUSTRAÇÕES

R.S.T.

R.C.S.

N.B.L.Z.

M.U.G.

G.M.

R.S.L.

D.M.

J.A.R.J.

REVISÃO

Luciane Savina Fontana Ricciardi

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

S231c Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.
Caderno do Programa Despertar pela Leitura: diretrizes legais,
pedagógicas e operacionais / Governo de Santa Catarina, Secretaria de
Estado de Educação. Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2024.
126 p. : color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN: 978-65-02-39104-4

A obra é fruto de reflexões e apontamentos realizados em cursos de
formação promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SED), em
parceria com a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa
(SAP) com o objetivo de apresentar propostas de práticas de leitura,
escrita e oralidade.

1. Educação (jovens). 2. Educação (adultos). 3. Caderno pedagógico I.
Santa Catarina (Estado). Secretaria de Estado da Educação II. Título.

CDD 374

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias: Eliane Fioravante CRB - 14/238,
Gyance Carpes CRB14/843 e Lidiana Sagaz S. Silva CRB14/1350



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES CURRICULARES

Governador do Estado de Santa Catarina
Jorginho dos Santos Mello

Vice-governadora
Marilisa Boehm

Secretário de Estado da Educação
Aristides Cimadon

Secretária Adjunta da Educação
Patrícia Lueders

Diretoria de Ensino

Diretor de Finanças
Maurício Lobo

Diretor de Administração
Carlos Jáson Klöppel

Diretora de Gestão de Pessoas
Dionice Maria Paludo

Diretor de Planejamento
Marcos Roberto Rosa

Diretor de Infraestrutura Escolar
José Irogeldo Sartor

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

CONSULTORIA

Janete Elenice Jorge

COORDENAÇÃO GERAL

Flávia Althof

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Beatris Clair de Andrade

Flávia Althof

Karine Coelho Graciosa

Luciane Savina Fontana Ricciardi

Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires

COLABORADORES

Fernanda Aparecida Róhden

Adailson Robalino Leal

Vanessa Goes Dernardi

R.S.T.

R.C.S.

N.B.L.Z.

M.U.G.

G.M.

R.S.L.

D.M.

J.A.R.J.

REVISÃO TEXTUAL

Luciane Savina Fontana Ricciardi

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Camila de Araujo Merizi

ARTE CAPA

A.O.P. editado por Camila de Araujo Merizi

MENSAGEM

“O mundo não será destruído por aqueles que fazem o mal, mas por aqueles que os olham e não fazem nada”
(Albert Einstein).

Tenho o privilégio especial de fazer a apresentação do Caderno do Programa Despertar pela Leitura: diretrizes legais, pedagógicas e operacionais. É propósito do governador Jorginho Mello que, em seu governo, a educação seja um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

Assim sendo, o Programa Despertar para a Leitura, com foco na Educação no Sistema Prisional, proposto e elaborado pelas destacadas e dedicadas educadoras Beatris Clair de Andrade, Flávia Althof, Karine Coelho Graciosa, Luciane Savina Fontana Ricciardi e Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires, acompanhadas por vários colaboradores de renome, tem a finalidade de orientar e qualificar, pedagogicamente, o trabalho dos profissionais envolvidos com atividades de leitura em espaços de privação de liberdade, além de fornecer subsídios para a prática da leitura e, por meio dela, facilitar a formação humana, social e intelectual dos cidadãos privados de liberdade.

O Programa é resultado de investigação e trabalho incansável, com seriedade e denodo, está apresentado com firme esperança de que a leitura seja um conjunto de janelas de conhecimento que permitam uma nova compreensão da realidade social, do mundo e instigue os cidadãos privados de liberdade construírem uma nova estrutura mental à ressocialização.

O Programa se apresenta em duas partes bem concatenadas entre si. A primeira trata de um panorama histórico e construção do programa, com seus objetivos, aspectos legais, descrição do público alvo e os benefícios, incluindo-se, também, a remição da pena através do cumprimento dos passos de leitura estruturados pela organização didático-pedagógica.

A segunda parte foca os aspectos teóricos e metodológicos do programa e destaca a leitura como prática complementar à escolarização. Nela estão contidas as atividades pedagógicas, muito bem orientadas com os respectivos textos e exercícios práticos. Os textos são atraentes, dinâmicos e chamativos ao público a que se destinam. Os exercícios são dinâmicos, leves e sugestivos.

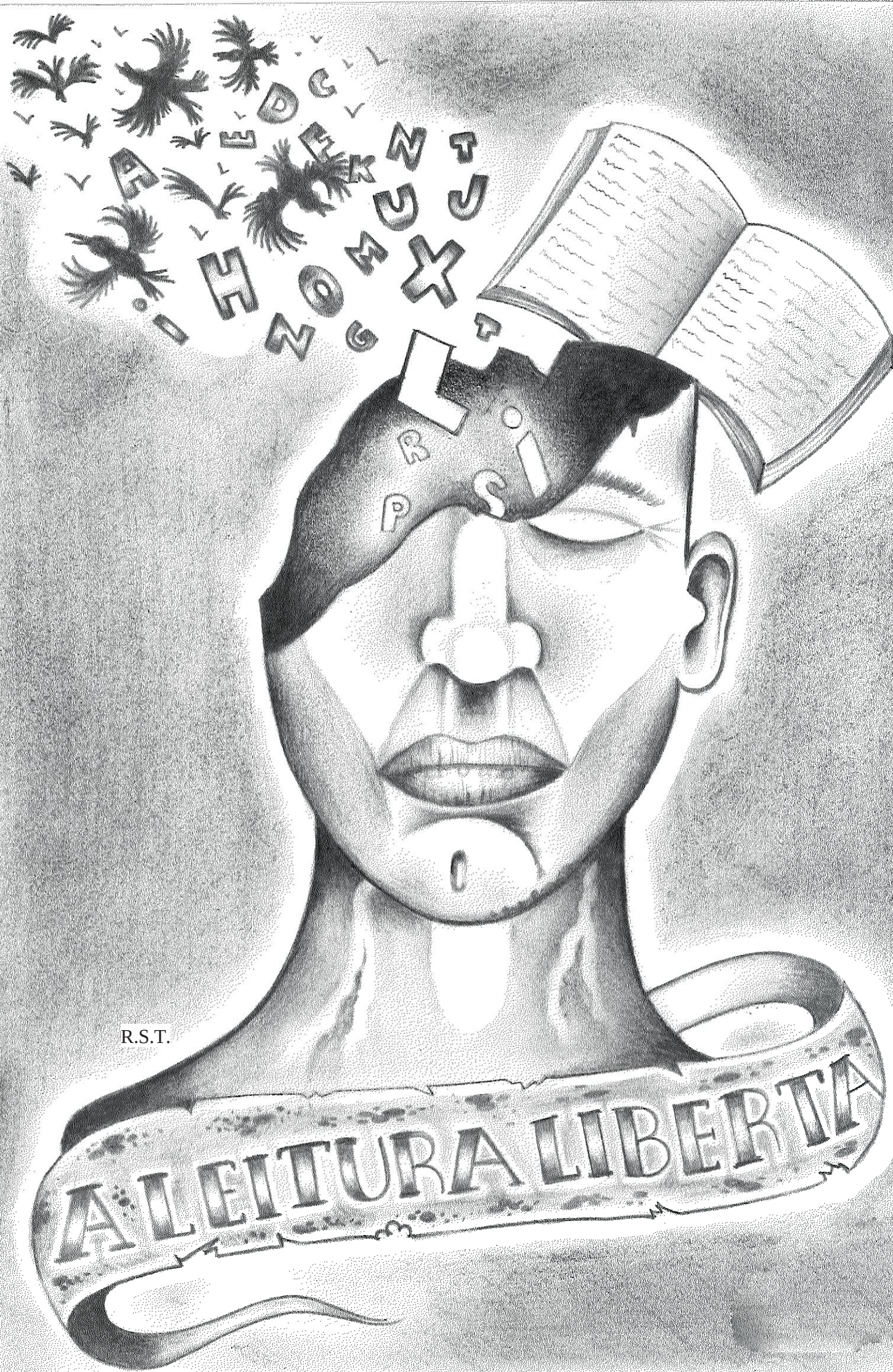
Não há necessidade de repisar a importância da leitura para uma formação adequada e sólida. Além disso, a capacidade de leitura é um indicativo de condução da vida. Desde tarefas simples, como ler uma placa de trânsito, uma bula de remédios, uma orientação para instalação de uma máquina e outros tantos afazeres, são impossíveis sem a leitura atenta.

Os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural, apontam um cenário educacional brasileiro perdendo leitores a cada dia. Boa parte deles nas faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24. Os professores e as mães são apontados como os principais influenciadores do gosto pela leitura. Portanto, o Programa ora apresentado, neste Caderno vem trazer importantes contribuições para a educação carcerária catarinense. Aliás, ele objetiva, com a leitura, não apenas decifrar códigos, mas criar um hábito de ler, aprimorar o vocabulário, dinamizar o raciocínio e a interpretação para possibilitar ao cidadão privado de liberdade enxergar o mundo em que vive e aprender a reconhecer nele valores que conduzem a construção de uma vida digna.

Foi um privilégio poder fazer essa apresentação. Estou certo e entusiasmado que este se configura como um programa diferenciado e essencial para complementar a educação formal nos estabelecimentos prisionais.

Florianópolis/SC

Aristides Cimadon
Secretário de Estado da Educação.



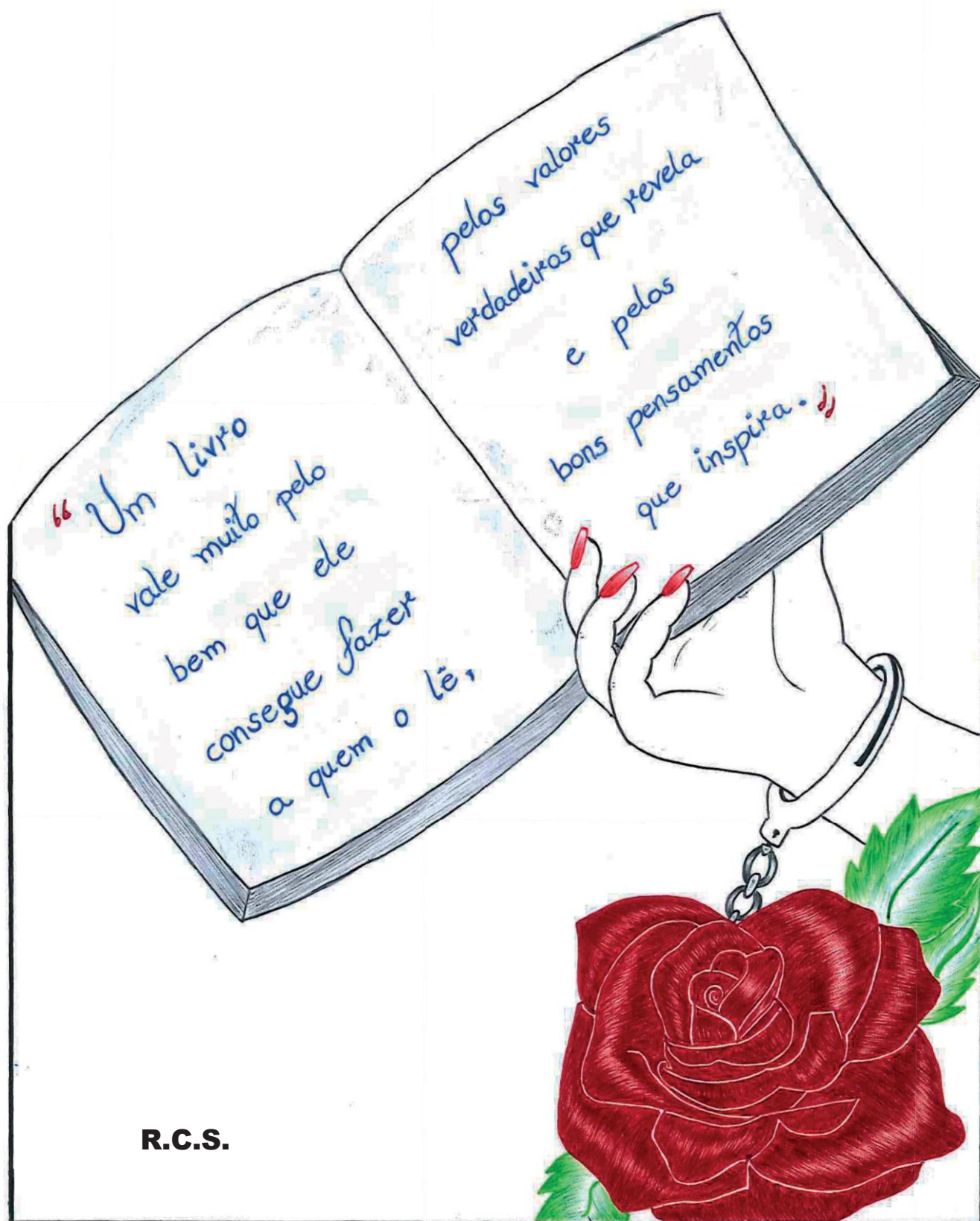
R.S.T.

A LEITURA LIBERTA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	<u>09</u>
1. O PROGRAMA DESPERTAR PELA LEITURA	<u>13</u>
1.1 Histórico e construção do Programa Despertar pela Leitura no Estado de Santa Catarina	<u>15</u>
1.2 Aspectos legais e normas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para implementação e execução do programa	<u>17</u>
1.3 Objetivo Geral do Caderno do Programa Despertar pela Leitura	<u>18</u>
1.4 Público-Alvo do Programa Despertar pela Leitura	<u>19</u>
1.5 A remição da pena pela leitura: Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021	<u>19</u>
1.6 Condições para implementação do Programa de Leitura em Espaços de Privação de Liberdade	<u>20</u>
1.7 Sugestões de livros para leitura	<u>22</u>
1.8 Condições de Atendimento	<u>22</u>
1.9 Orientações para produção e correção da resenha final sobre o livro lido	<u>23</u>
1.10 Orientações para avaliação da resenha	<u>24</u>
1.11 O lugar do programa de leitura e da escolarização nos espaços de privação de liberdade e o papel do professor orientador de leitura.	<u>24</u>
2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO PROGRAMA	<u>27</u>
2.1 Educação Popular: educar para a liberdade	<u>28</u>
2.2 A leitura como prática complementar à escolarização	<u>32</u>
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	<u>36</u>
APRESENTAÇÃO	<u>37</u>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>110</u>
ANEXOS	<u>112</u>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<u>119</u>

INTRODUÇÃO



R.C.S.

Mudar é difícil, mas é possível. (Paulo Freire)

Este caderno é fruto de reflexões e apontamentos realizados em cursos de formação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), em parceria com Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa (SAP), com o objetivo de qualificar a prática pedagógica do Programa Despertar pela Leitura e reunir informações sobre a regulamentação e oferta desse nos espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. Durante as formações, em diálogo com os professores e servidores do sistema prisional, constatou-se que a aplicação do programa de leitura seguia orientações diferentes nas diversas unidades prisionais, não só na sua regulamentação para implementação e execução, como também no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Sabemos que cada estabelecimento penal tem suas características específicas, com contextos diferenciados. Entretanto, sentiu-se a necessidade de padronizar algumas regras e práticas para qualificar o trabalho desenvolvido nas instituições.

Com o objetivo de atender essa necessidade, este caderno foi pensado em três partes:

A primeira parte - ***“O Programa Despertar pela Leitura”***- apresenta as diretrizes legais que normatizam o programa de leitura nos espaços de privação de liberdade. Reunimos informações sobre o histórico e construção do Programa Despertar pela Leitura no Estado de Santa Catarina, apresentamos os aspectos legais e normas da Secretaria do Estado da Educação (SED) para execução do programa, além de discutir o lugar das práticas de leitura e da escolarização nos espaços de privação de liberdade, bem como o papel do professor orientador de leitura. Indicamos a leitura desse capítulo a todos os profissionais que trabalham no programa, a fim de que compreendam o contexto em que surgiu essa ação e para conhecimento das normas que a regulamentam.

A segunda parte - ***“Aspectos teóricos e metodológicos do Programa Despertar pela Leitura”*** - é voltada especificamente para os educadores, incluindo professores orientadores de leitura, equipe gestora e técnico- pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) que trabalham no programa. Nesse capítulo, apresentamos, brevemente, algumas reflexões sobre o referencial teórico do programa, o qual tem como eixo orientador os estudos de Paulo Freire, autor de referência para pensar a Educação Popular.

A terceira parte deste **Caderno Pedagógico** foi pensada especialmente para os professores orientadores de leitura e reúne 20 atividades de aprendizagem que podem ser utilizadas como recurso para planejar as aulas do programa. Apresentamos como sugestão atividades de leitura e escrita a partir de diferentes gêneros textuais, com textos explicativos para os estudantes sobre os conceitos trabalhados, de linguagem acessível, seguido de um gênero textual e de uma atividade de aprendizagem sobre o gênero.

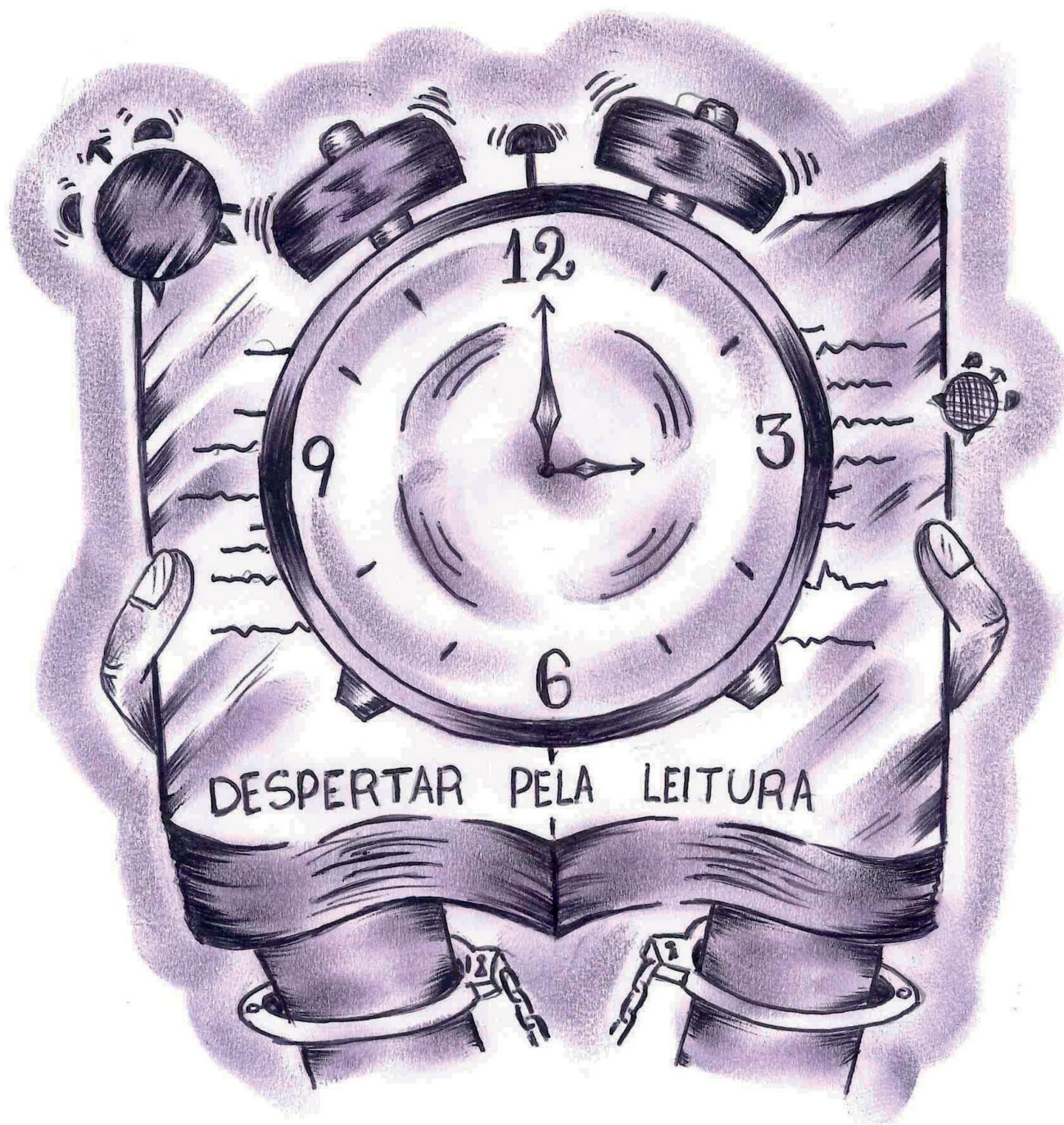
Nas orientações de cada atividade, o professor irá encontrar os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas em cada proposta. O professor

deverá adaptar as atividades de acordo com o contexto do grupo e nível de letramento dos estudantes. O objetivo é apresentar propostas de práticas de leitura, escrita e oralidade que auxiliem para pensar as aulas do programa, a partir de uma abordagem comunicativa, tendo como referência os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Para isso, torna-se fundamental dar voz aos estudantes, escutá-los e mediar o processo de construção de conhecimentos. Assim, é muito importante que os professores orientadores de leitura se apropriem dos capítulos que antecedem a esse, uma vez que tratam da proposta pedagógica do programa e seu referencial teórico.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas para a construção deste texto e alguns documentos, os quais se encontram em anexo, que podem ser úteis para registro e organização do trabalho no programa, buscando incentivar o acesso à educação formal por parte dos estudantes, o que qualifica o processo pedagógico.

Desejamos a todos uma excelente leitura e almejamos que este documento cumpra com seu propósito que é informar, normatizar e orientar todos os profissionais envolvidos no Programa Despertar pela Leitura.

1. O PROGRAMA DESPERTAR PELA LEITURA



N.B.L.Z.

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça” (Ruth Rocha)

Para compreender a oferta de projetos e programas de leitura no contexto prisional, é preciso conhecer, além da base legal, o histórico e os objetivos dessa iniciativa, bem como a importância da sua relação com a educação formal, visto que projetos e programas de remição da pena pela leitura são relativos ao campo da educação não formal.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) tem como objetivo estabelecer diretrizes que orientem e qualifiquem a prática pedagógica do programa de leitura para Educação em Prisões. Por isso é de fundamental importância que os objetivos de reinserção social, de aprendizado, bem como de produção de conhecimento sejam efetivamente atingidos com qualidade, a fim de não transformar a prática apenas em uma via de redução de pena, mas também como uma possibilidade de contribuir para a formação do sujeito por meio da leitura.

A Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), no ano de 2020, por meio de Nota Técnica n.º 1/2020/GABDEPEN/DEPEN/ MJ, apresentou orientação nacional para fins da institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura e resenhas de livros no sistema prisional brasileiro.

O documento incentiva e respalda a criação de projetos e programas, orienta os Estados na institucionalização desses no contexto prisional, a fim de padronizar as atividades que são desenvolvidas dentro de projetos pedagógicos próprios, executados pelas Secretarias Estaduais de Educação e/ou instituições parceiras autorizadas.

O Caderno Pedagógico do Programa Despertar pela Leitura foi idealizado a partir dos documentos que o regulamentam, de teorias educacionais e do diálogo com os professores orientadores de leitura.

1.1 Histórico e construção do Programa Despertar pela Leitura no Estado de Santa Catarina

De acordo com a Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, a primeira iniciativa de remição pela leitura no Brasil aconteceu no ano de 2009, na Penitenciária Federal de Catanduvas no Estado do Paraná, por meio de projeto instituído pela equipe de especialistas e técnicos em execução penal. Após iniciativas de juízes, estes concluíram que a atividade escolar demanda trabalho intelectual e, por isso, poderia ser usada também para fins de remição de pena. Desde 2009, vem sendo criadas leis, recomendações e portarias que aprimoram e avançam nas propostas de oferta de educação prisional, incluindo os projetos de remição pela leitura. Em 11 de março de 2009, foi publicada a Resolução de nº 03 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), na qual consta que a oferta de educação, no contexto prisional, deve estar associada às ações de fomento à leitura e à implementação ou recuperação de bibliotecas para atender a população privada de liberdade.

Em 2010, foi aprovada a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O Artigo nº 3 da resolução citada define que a oferta de educação de jovens e adultos, nos estabelecimentos penais, deverá estar associada à ações complementares, entre elas, as de fomento à leitura e programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas. Estabelece também, no Artigo nº 12, o planejamento das ações de educação em espaços prisionais, que poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal.

Em 2011, foi aprovada a Lei 12.433, de 29 de junho, a qual altera os dispositivos dos artigos 126 e 129 da Lei de Execução Penal nº 7.210, de 1984 (LEP/84) e, ainda, equipara a educação ao trabalho na prisão, para fins de remição, e prevê a equivalência de 12 (doze) horas de frequência escolar para redução de 1 (um) dia da pena do estudante privado de liberdade.

Em 2012, a remição pela leitura foi instituída no âmbito do Sistema Penitenciário Federal por meio da Portaria Conjunta nº 276 da Justiça Federal e Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconheceu a possibilidade de remição pela leitura por meio da Recomendação nº 44 de 26 de novembro, ao orientar os Tribunais que atividades complementares de natureza esportiva, cultural, profissionalizante, de saúde, educacional, dentre outras, sejam consideradas para fins de remição de pena em interpretação análoga à Lei 12.433, de 29 de junho de 2011.

Ainda de acordo com a nota técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/ MJ, a remição da pena pela leitura, no ano de 2020, encontra-se constituída com práticas e orientações diversas, em 26 estados, no Distrito Federal e no Sistema Penitenciário Federal (SPF), o que exige a criação de um programa nacional para institucionalização e orientação pedagógica dessa prática.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), em 2012, publicou a Resolução nº 110, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a oferta

de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. No Artigo nº 4, estabelece que a oferta de educação contemplará ações vinculadas à cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e fomento à leitura.

Em 2015, foi aprovado o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) 2015/2024, importante instrumento da política educacional que estabelece 12 diretrizes, 12 metas e 312 estratégias, entre elas, o incentivo à leitura e à formação de leitores. Nesse mesmo ano, foi publicado o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/SC) 2016/2026, que, em cumprimento ao Artigo nº 214 da Constituição Federal e ao Artigo nº 166 da Constituição Estadual, materializa propostas educacionais para a melhoria da qualidade da educação, promove e fortalece ações educacionais aos estudantes que se encontram em situação de privação de liberdade.

Assim, em Santa Catarina, no ano de 2015, visando atender à solicitação do Tribunal de Justiça (TJSC), a Secretaria de Estado da Educação (SED), inicialmente implantou um projeto piloto de leitura no Complexo Penitenciário do Estado (COPE), em São Pedro de Alcântara. Essa experiência foi bem-sucedida e proporcionou a implantação do projeto em mais dez estabelecimentos penais.

Assim sendo, no primeiro e no segundo semestre de 2016, outras dez unidades foram contempladas. Nesse mesmo ano, a SED passou a contratar, por meio de processo seletivo, professores para atuar como orientadores de leitura, tendo como exigência mínima a formação em licenciatura plena em Letras-Português. Todos os docentes nessa função são vinculados aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).

Em 2017, o projeto foi estendido às demais unidades prisionais que atenderam aos critérios para a sua implantação, tais como: sala de leitura e/ ou biblioteca, disponibilidade de acervo bibliográfico com obras de literatura internacional, nacional e catarinense, poesia, crônicas, entre outros gêneros. Considerando a importância da formação - entendida como parte do desenvolvimento profissional ao longo da atuação docente, que possibilita um novo sentido à prática pedagógica, contextualiza novas circunstâncias e ressignifica a atuação do professor - a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED), por meio da Resolução nº 48/2012/CD/FNDE/MEC, iniciou, nos anos de 2016, 2018 e 2019, um ciclo de cursos de formação continuada, tendo como público os professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em espaços prisionais. Reuniram-se professores, gestores e técnicos de diferentes partes do Estado, de forma integrada, com a participação de agentes penitenciários, auxiliando de forma significativa no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores nos espaços de privação de liberdade.

O curso de formação continuada realizado no ano de 2016 capacitou 238 profissionais e teve como objetivo central, apresentar e discutir a base legal de projetos de leitura com fins de remição e, junto com os cursistas, iniciar um documento voltado às práticas pedagógicas, que auxiliasse os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuavam como orientadores de leitura nas unidades prisionais do Estado.

A fim de sistematizar e organizar o que foi discutido e proposto pelos cursistas nos momentos de formação, a SED, em parceria com a SAP, por meio de consultoria, elaborou um pré-projeto intitulado “Despertar pela Leitura”. A proposta foi discutida com os professores, os quais contribuíram a partir das experiências desenvolvidas com os estudantes, revisando e avaliando as propostas no curso de formação continuada, realizado no ano de 2018, que contou com a participação de 191 cursistas.

No ano de 2019, o curso de formação continuada teve como objetivo a reflexão e qualificação da prática pedagógica docente, bem como a realização de um diagnóstico para verificar as práticas desenvolvidas pelos professores. O diagnóstico apontou a importância de incentivar a leitura - como processo formativo dos sujeitos - e o retorno à escolarização. Há que se dizer que o desenvolvimento das capacidades cognitivas favorece o processo de aprendizagem, visa à promoção da autoestima e à reintegração social.

O diagnóstico apontou a urgente necessidade de reformulação do projeto, uma vez que esse adquiriu caráter de programa devido ao seu alcance. Isso ocorreu não só no sentido de oficializar e padronizar a oferta no Estado, mas também de apontar diretrizes legais, conceituais, pedagógicas e operacionais. A partir dos relatos dos professores e do diagnóstico supracitado, iniciou-se, em 2020, a elaboração deste Caderno Pedagógico, o qual deve regulamentar o programa em todas as unidades onde ele é executado.

1.2 Aspectos legais e normas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para implementação e execução do programa

A implementação do Programa Despertar pela Leitura tem como eixo orientador os Artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (L.E.P.), que tem como proposta a leitura como uma maneira de reintegrar o apenado à sociedade, segundo consta na Resolução nº 03 de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. O objetivo geral da proposta pedagógica do programa é orientar didaticamente as atividades de leitura implementadas pelos professores, gestores, técnicos e demais profissionais nas instituições que adotem projetos de leitura nas unidades prisionais em Santa Catarina. Faz-se necessário que os profissionais envolvidos com a aplicação do programa de leitura em espaços de privação de liberdade, compreendam o que é a remição da pena pela leitura, conheçam qual a base legal que a regula e saibam como planejar o trabalho pedagógico nesse contexto diferenciado.

O Artigo nº 205 da Constituição Federal (1988) estabelece que *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. Nesse sentido, um programa de leitura estimula o acesso à educação formal e à cidadania para os sujeitos privados de liberdade, promovendo também o direito ao conhecimento, desenvolvimento das capacidades cognitivas, resgate da autoestima e reintegração social. Para isso, é preciso considerar a

educação em duas dimensões: uma no sentido amplo, que engloba as relações sociais e outra em sentido mais restrito, representada pela escolarização.

A educação, no sentido amplo, é constituída por todas as relações humanas e sociais vividas pelo sujeito que se impregna de cultura e a ressignifica de acordo com o contexto e as condições de vida. Já a educação escolar é formal, sistematizada, pautada em adquirir os conhecimentos básicos e universais construídos pela humanidade. Esses conhecimentos são selecionados, classificados e recortados para compor os currículos escolares. Levando em consideração os diferentes contextos da Educação nas Prisões e o fato de a aplicação de programa de leitura para a remição de pena não constituir conhecimento sistematizado voltado à obtenção de grau escolar, o Programa Despertar pela Leitura também aborda a educação no sentido amplo, para além da escola, como possibilidade de transformação da realidade social - oportunidade de humanização das relações sociais e promoção de princípios como: respeito, cidadania, humanidade, solidariedade, cooperação, justiça, desenvolvimento e criticidade.

1.3 Objetivo Geral do Caderno do Programa Despertar pela Leitura

Orientar e qualificar pedagogicamente o trabalho dos profissionais envolvidos com atividades de leitura em espaços de privação de liberdade e fornecer subsídios para a prática pedagógica.

1.3.1 Objetivos específicos do Caderno do Programa Despertar pela Leitura

- . Desenvolver ações de leitura como processo formativo do sujeito;
- . Apresentar o Programa Despertar pela Leitura como ação complementar à oferta de educação básica;
- . Especificar condições para participação dos estudantes no programa de leitura em espaços de privação de liberdade;
- . Definir metodologias, instrumentos e critérios de avaliação para as atividades propostas aos estudantes;
- . Apresentar os documentos com informações sobre a base legal da remição da pena pela leitura para conhecimento dos professores orientadores e demais profissionais envolvidos no projeto;
- . Apresentar um Caderno Pedagógico contendo sugestões de atividades de aprendizagem para qualificar e orientar a prática pedagógica durante as aulas nos espaços de privação de liberdade.

1.4 Público-Alvo do Programa Despertar pela Leitura

Estudantes alfabetizados, que saibam ler e escrever, vinculados ou não à educação formal, de acordo com os critérios estabelecidos pela Unidade Prisional ou por participação em avaliação diagnóstica.

1.5 A remição da pena pela leitura: Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021

Segundo a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, a qual estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, no Artigo nº 5, incisos IV e V:

IV - para fins de remição da pena pela leitura, a pessoa em privação de liberdade registrará o empréstimo da 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;

V - para cada obra lida corresponderá a remição de 04 dias de pena total, limitando-se, no prazo de 12 (doze) meses, até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas e assegurando-se a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias a cada período de 12 (doze) meses. (BRASIL, 2021)

A partir dessa Resolução, a SED orienta que o estudante poderá ler doze livros, sendo um por mês, para fins de remição da pena, com escrita e avaliação das resenhas. Após a leitura dos 12 livros, a vaga desse estudante deverá ser encaminhada a outro interessado, entretanto o estudante poderá continuar suas atividades de leitura e ter acesso aos livros da biblioteca na Unidade Prisional sem o objetivo específico da remição.

É importante salientar que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa somente ofertarão o Programa Despertar pela Leitura aos estabelecimentos penais que oferecem a educação básica.

O programa deve ser desenvolvido pelo professor orientador, a partir de aulas com atividades de aprendizagem que estimulem a finalidade da leitura para além da subtração de dias da pena. É preciso explorar um propósito maior nas atividades de leitura com a finalidade de que esta prática proporcione outros benefícios ao estudante, tais como produção de conhecimento, exercício de cidadania, aprendizado de habilidades técnicas que possam ser utilizadas na realização de algum ofício, desenvolvimento/perfeccionamento da habilidade de letramento, entre outros.

1.6 Condições para implementação do Programa de Leitura em Espaços de Privação de Liberdade

Por não constituir uma prática de atividade educacional formal, a implementação do programa de leitura nas Unidades Prisionais apresenta grandes desafios, tanto em função de sua implementação, quanto da sua execução. Antes de planejar a prática pedagógica, é preciso que o supervisor de ensino dos CEJAs verifique as condições do local:

- . Quantidade de salas de aula a serem disponibilizadas;
- . Existência de biblioteca na unidade;
- . Quantidade de acervo suficiente para promover as atividades;
- . Possibilidade de desenvolver atividades coletivas.

Enfim, é preciso realizar um diagnóstico da instituição para planejar o atendimento, as atividades pedagógicas e a avaliação. Ainda é preciso considerar e respeitar as orientações de segurança, já que os estudantes vivenciam condições diferenciadas de acordo com as regras estabelecidas para o cumprimento da pena; há estudantes que se encontram em situação de isolamento e não podem participar de atividades em grupo; há estudantes que podem desenvolver atividades coletivas. Além disso, é necessário considerar as condições de letramento, uma vez que os estudantes precisam ser alfabetizados, bem como saber ler e escrever.

1.6.1 Atribuições Unidade Prisional / Departamento de Polícia Penal / SAP

Para que seja possível a implementação e execução do programa de leitura, a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa deve considerar as seguintes atribuições:

- . Encaminhar ofício à Coordenadoria Regional de Educação informando a quantidade de estudantes, de salas de aula, acervo bibliográfico adequado ao público e disponibilidade de biblioteca para garantir a execução do programa;
- . Definir os estudantes que participarão do programa;
- . Viabilizar o acesso dos estudantes até a sala de aula para a realização dos encontros presenciais.

1.6.2 Atribuições CEJA/Coordenadoria Regional de Educação/SED

Compete ao CEJA e à Coordenadoria Regional de Educação:

- . Verificar *in loco* o acervo bibliográfico e os espaços disponíveis;
- . Solicitar abertura de Matriz Curricular na Unidade Prisional;
- . Solicitar abertura de turma via SISGESC;
- . Realizar enturmação dos estudantes no sistema;
- . Contratar professor orientador de leitura habilitado em Licenciatura Plena em Letras;
- . Disponibilizar aos professores orientadores de leitura cópia deste documento, que deve ser lido na íntegra, para conhecimento do programa e da sua proposta pedagógica;

- . Emitir e encaminhar à Unidade Prisional a impressão da Avaliação Descritiva (as obras lidas, o período e a avaliação) disponível no Sistema Professor *Online*, com o carimbo e assinatura do gestor da unidade escolar ao término da participação do estudante no programa ou sempre que solicitado;
- . Construir diálogo entre gestores da Unidade Prisional e equipe pedagógica, a fim de garantir a segurança e que os objetivos de ressocialização e de aprendizagem estabelecidos no programa de leitura sejam efetivamente alcançados;
- . Incluir o programa de leitura no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar;
- . Incentivar, a partir da participação no programa de leitura, o acesso à educação básica para os estudantes que ainda não concluíram seus estudos, com o objetivo de melhorar os níveis de escolaridade.

1.6.3 Atribuições dos professores

- . Leitura deste documento na íntegra para conhecimento de seu conteúdo e compreensão dos objetivos e normas do programa;
- . Levantamento de informações sobre a Unidade Prisional na qual o programa será executado: estrutura física, equipamentos disponíveis, registros anteriores realizados por outros profissionais, número de estudantes, dinâmica de mobilidade dos estudantes, etc.;
- . Realização de avaliação diagnóstica dos estudantes selecionados para ingresso no programa;
- . Preenchimento de ficha individual com informações sobre cada estudante que ingressar no programa (verificar se o estudante já participou do programa, bem como quantas e quais leituras já realizou);
- . Seleção de obras por nível de letramento e escolaridade;
- . Apresentação do programa e distribuição dos livros aos estudantes com orientações sobre as aulas e produção das resenhas;
- . Após o período de 21 a 30 dias, organizar a produção da resenha e entrega de novo livro;
- . Correção da resenha segundo critérios do programa, devolutiva ao estudante para a reescrita do texto e arquivamento para consultas judiciais;
- . Nos encontros presenciais, o professor deverá ministrar aulas com atividades de aprendizagem de leitura e escrita, juntamente com a produção da resenha e reescrita;
- . Registrar no **Campo Avaliação Descritiva (Sistema Professor Online)** a data de cada encontro com o estudante e o procedimento didático/ pedagógico realizado, conforme **exemplos a seguir**:
 - 1º Encontro: Data - apresentação/orientação do projeto, entrega do primeiro livro e realização de atividades;
 - 2º Encontro: Data - esclarecimentos acerca das dúvidas dos estudantes, realização de atividades e produção de resenha.

Registrar:

Nome e matrícula do estudante; Nome do Professor;

Obra - título/autor;

Período de leitura. Exemplo: de 01/05/2019 a 30/05/2019;

Avaliação Objetiva: Informar se a resenha foi Aprovada ou Insuficiente, ou podendo atribuir nota.

Avaliação Descritiva: Descrever se o estudante teve habilidade para compreender o que leu e se conseguiu organizar as ideias no texto com coerência e coesão.

A avaliação das competências dos estudantes ficará a cargo do professor responsável pelo programa na Unidade Prisional.

1.7 Sugestões de livros para leitura

Os professores orientadores de leitura poderão sugerir a leitura de livros de diferentes gêneros textuais: romance, poemas, crônicas, contos, novelas, ensaios, teatro, textos científicos, filosóficos, tecnológicos, técnicos, religiosos, etc., não limitando o número de páginas, já que a qualidade da leitura não está relacionada à extensão do livro, mas à capacidade do leitor de relatar, construir significados, descrever contextos, aprender habilidades, estabelecer relações, interpretar, criticar, entre outros.

A orientação de livro para a leitura deverá acontecer mediante diagnóstico do contexto do estudante, nível de letramento, escolaridade, seus interesses, profissões que já exerceu, conhecimentos prévios sobre temas variados, etc.

1.8 Condições de Atendimento

A carga horária do professor orientador de leitura está condicionada ao número de estudantes, conforme tabela abaixo:

Carga Horária	Estudantes	Quantidade de Turmas
10 horas	20 a 40	4 grupos
20 horas	41 a 80	8 grupos
30 horas	81 a 120	12 grupos
40 horas	121 a 160	16 grupos

Estabelece-se a média de 10 estudantes por turma.

Cada turma terá, no mínimo, 02 (dois) encontros mensais de 4 horas. Para trabalhar 12 livros, serão necessários 24 encontros de 4 horas.

1.8.1 Critérios de Atendimento

Serão atendidos, preferencialmente, os privados de liberdade egressos do

Ensino Médio ofertado na Unidade Prisional e os que apresentam a educação básica completa; contudo as turmas poderão ser formadas conforme a realidade da unidade prisional, incluindo estudante de toda a educação básica e apenas que não estejam regularmente matriculados.

A ausência não justificada em 02 (dois) encontros consecutivos e/ ou o não cumprimento da leitura de 02 (duas) obras seguidas implicará o desligamento do estudante do programa.

1.9 Orientações para produção e correção da resenha final sobre o livro lido

A prática de produção escrita não é uma tarefa fácil. É preciso, inicialmente, verificar o nível de letramento do estudante e oferecer atividades que possam contribuir para melhorar seu processo de escrita.

Escrever não é somente construir uma sequência de frases gramaticalmente corretas. Assim como a leitura, a escrita também deve ser acompanhada de atividades de revisão e correção de possíveis inadequações. Esse processo de retomada é essencial para o aprimoramento do texto, por isso a importância da reescrita.

Também é necessário considerar que ninguém escreve sobre o que não entende ou não tem domínio. Por isso, quanto maior for o compartilhamento de conhecimentos entre o professor, o texto e o estudante, mais efetiva será a comunicação oral e escrita.

Para escrever uma resenha, o estudante precisa ter clara a definição desse gênero textual. Saber o que de fato é uma resenha e quais são as suas características é o primeiro passo para pensar a construção da estrutura do texto. Conhecendo as peculiaridades desse gênero, o estudante poderá acionar seu conhecimento de mundo, os aspectos linguísticos e sociolinguísticos para, assim, aventar ideias e planejar seu texto.

O professor deverá orientar o estudante durante todo o processo de escrita e instrumentalizá-lo quanto a esses conhecimentos para que possa ler atentamente a obra em estudo, resumi-la e produzir sua resenha.

A fim de auxiliar na organização das ideias, é importante que o estudante tenha clara a diferença entre resenha e resumo. É essencial, também, que o estudante conheça a razão pela qual escreve, a importância de utilizar a norma padrão, bem como quem será o seu interlocutor e o assunto sobre o qual deverá escrever.

Sugestões de critérios para avaliação da resenha:

- . Adequação ao gênero textual resenha;
- . Compatibilidade entre o conteúdo escrito e o enredo da obra lida;
- . Coesão e coerência internas, ou seja, exposição de ideias claras e organizadas de acordo com o propósito da escrita;
- . Apresentação do conceito principal da obra, bem como informações gerais e específicas que comprovem a leitura do texto;
- . Compreensão do conteúdo do texto lido;
- . Linguagem clara e objetiva;

- . Pensamento crítico;
- . Aspectos estruturais e gramaticais do texto produzido.

1.10 Orientações para avaliação da resenha

Segundo COLL (2006), a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, conhecimento sobre o assunto, quem é o autor do texto e todo seu conhecimento de linguagem.

Assim sendo, a fim de analisar a compreensão que o estudante fez da sua leitura individual da obra literária, é preciso que se considere se:

- . O propósito da leitura é claro;
- . Os aspectos importantes de uma mensagem estão identificados;
- . O foco da produção é nos conteúdos essenciais da obra;
- . O acompanhamento da atividade foi contínuo;
- . Os objetivos da atividades estão sendo atingidos e;
- . Houve ações revisionais quando da falha na compreensão do conteúdo essencial da obra.

Caso o estudante não tenha atendido aos quesitos supracitados, é possível que possa dar continuidade ao Programa refazendo a leitura da obra. Também é importante ressaltar que, de acordo com Freire (2000), o desenvolvimento de compreensão de mundo é importante para que o estudante, dominando os processos de leitura e escrita, possa expressar seu pensamento de forma clara.

As questões pertinentes à correção gramatical não necessitam ter caráter dominante na avaliação, uma vez que o letramento dos estudantes advém de experiências diversas. Assim sendo, a avaliação da resenha não deve primar pelos aspectos gramaticais, os quais precisam ser trabalhados ao longo das aulas, convergindo para a melhor compreensão dos textos em relação aos aspectos de coesão e coerência.

1.11 O lugar do programa de leitura e da escolarização nos espaços de privação de liberdade e o papel do professor orientador de leitura

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade específica que atende a população carcerária no Brasil. Essa modalidade de ensino torna-se a mais apropriada devido às particularidades do sistema prisional, a diversidade de sujeitos, conhecimentos e culturas que permeiam esse contexto específico de ensino-aprendizagem.

Segundo os documentos reguladores, a oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais também deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais

definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Alguns esforços vêm sendo realizados pelos governos para o enfrentamento dos problemas de inclusão social dos sujeitos que cumprem pena ou são egressos do sistema prisional, mas ainda temos um longo e desafiador caminho a seguir.

No que diz respeito aos projetos de leitura nas Unidades Prisionais, os quais são vistos como atividades extracurriculares, o Conselho Nacional de Justiça reconheceu a remição de pena pela leitura por meio da Resolução n.º 391, de 10 de maio de 2021, quando orientou os Tribunais que atividades complementares de natureza esportiva, cultural, profissionalizante, de saúde e educacional, dentre outras, poderiam ser consideradas para fins de remição de pena em interpretação análoga à Lei 12.433, de 29 de junho de 2011.

Em se tratando da remição da pena pela leitura, o estudante não necessita estar vinculado à educação formal dentro da instituição, cabendo à comissão organizadora do programa na instituição, a orientação, a aplicação e a avaliação das atividades propostas. Entretanto, é importante promover, por meio do programa de leitura, o incentivo à educação formal.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina entende que o programa de leitura não pode substituir a escolaridade. Sua natureza é complementar e a educação dentro do sistema prisional deve cumprir seu papel enquanto direito básico, tendo a educação formal e o aumento dos índices de escolarização como foco principal. Os estudantes passam de meses a anos dentro das Unidades Prisionais e é importante que, durante esse período, haja progresso no seu nível de escolarização, o que ajudará na sua ressocialização e também nas possibilidades de reintegração ao mercado de trabalho.

Sabemos que um programa de leitura é muito importante enquanto atividade complementar no sistema prisional, principalmente para aqueles estudantes que não frequentam a educação formal ou outro projeto extracurricular, e pode servir de estímulo à retomada da educação por jovens e adultos que não estudaram em idade e tempo regular. É preciso envolver os sujeitos privados de liberdade em atividades educacionais, mas torna-se ainda mais urgente e importante aumentar os níveis de escolaridade dessas pessoas, que em sua maioria, não completaram os estudos no tempo regulamentar ou, em proporção menor, não se alfabetizaram.

Faz-se necessário, ainda, no contexto prisional, repensar o direito à educação como um compromisso do Estado, o qual está previsto na Estratégia 9.13 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015) e no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, e da Sociedade com essa população que traz tantas mazelas em seu histórico social. Porque reintegrar, nesse caso, pode significar orientar para uma oportunidade educacional que o sujeito não teve, quando em liberdade, por diversos motivos, em especial, por não conseguir conciliar o tempo da vida com os tempos da escola. Assim, também cabe ao professor orientador de leitura informar quanto aos procedimentos para retomada dos estudos formais e, por meio do programa de leitura, melhorar as condições de letramento dos estudantes.

É papel do professor orientador de leitura planejar aulas com atividades de aprendizagem que sejam capazes de desenvolver e/ou melhorar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Trabalhar em uma Unidade Prisional, em programa de leitura para remição da pena, não se restringe apenas a cumprir os requisitos básicos da Resolução nº 391, a qual trata da remição de pena pela leitura de livros e produção de resenhas, mas sim de instrumentalizar os estudantes para que desenvolvam conhecimentos na área de linguagens: alfabetização, oralidade, leitura, escrita, aspectos da norma padrão, função social da linguagem, produção textual, entre outros, o que também é feito pela oferta de educação formal.

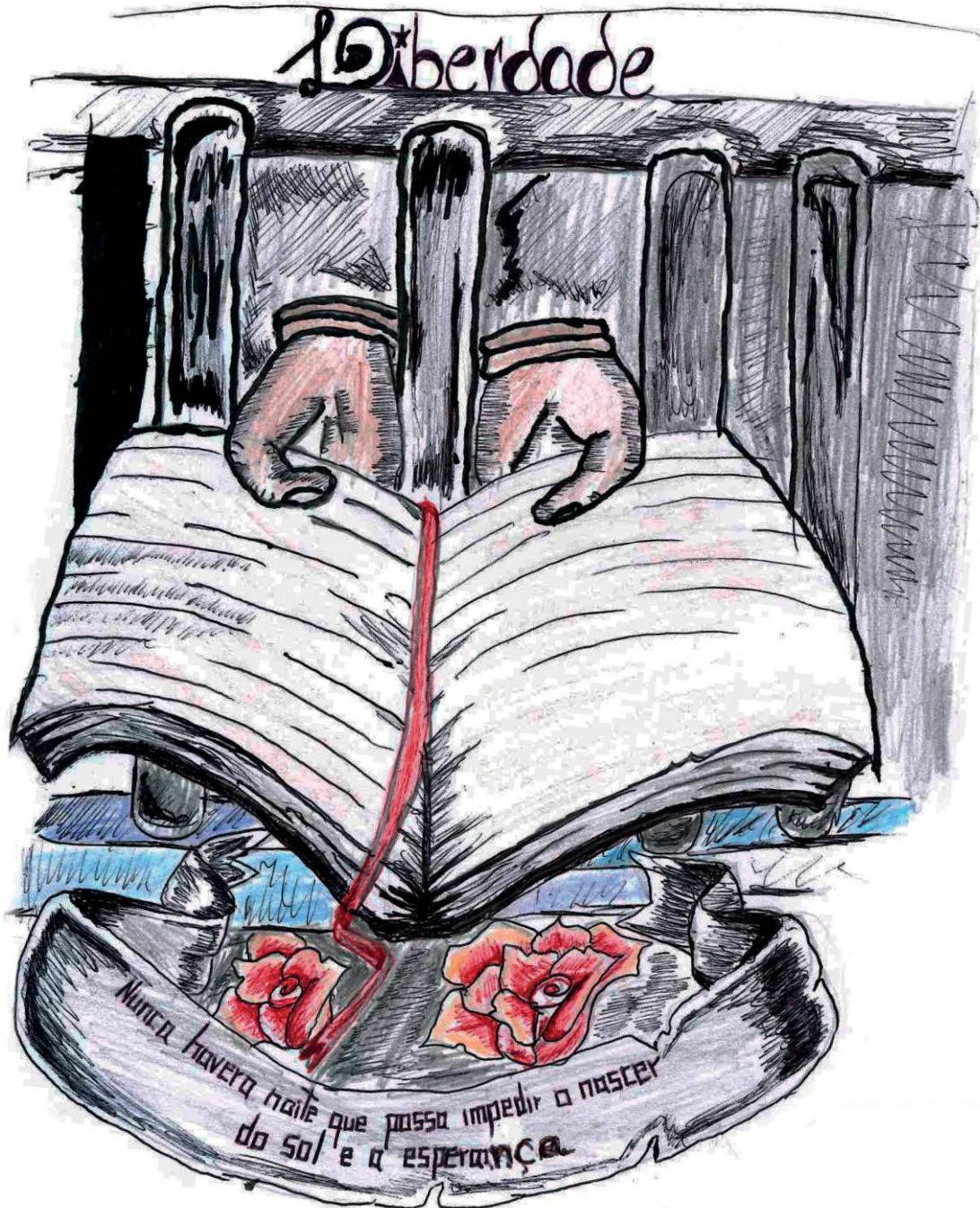
Nas narrativas de professores orientadores de leitura, é recorrente o discurso de que, muitas vezes, os estudantes procuram o programa interessados na subtração de dias da pena. Mas também percebe-se que os estudantes ingressam no programa com essa mesma ideia e mudam sua relação com a leitura. Em alguns casos, eles tornam-se escritores.

É importante considerar que, independentemente das motivações individuais dos estudantes, a busca pela liberdade por meio da remição pela leitura passa a ter uma conotação formativa, ou seja, a remição de pena está condicionada à participação de práticas educativas emancipatórias.

Também é importante lembrar os resultados positivos quanto à produtividade, ao envolvimento dos estudantes e à ocupação do tempo ocioso. Por esse motivo, o trabalho pedagógico do professor orientador de leitura é de extrema importância. Preparar aulas dinâmicas, com objetivos de aprendizagem específicos, planejar e diversificar os recursos didáticos, propor atividades que façam com que os estudantes avancem quanto ao que já sabem, por exemplo, servirá de estímulo para o envolvimento dos estudantes com seu processo de aprendizagem e, quem sabe, para a construção de uma nova história com a educação.

O objetivo de toda escola é desenvolver competências e isso não pode ser diferente no que se refere à educação em prisões. É preciso tornar o estudante competente e privilegiar mais a qualidade do que se ensina do que a quantidade. Afinal, qualquer oferta pedagógica menor irá constituir reprodução de desigualdade

2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO PROGRAMA



“Quando os seres humanos são acuados nos limites da sobrevivência, sem horizontes, será difícil controlar suas condutas. Talvez resulte estranha, mas lembro da dura frase de Nietzsche: os insetos não picam por maldade, mas porque querem viver”. (Miguel Arroyo, 2014)

2.1 Educação Popular: educar para a liberdade

A Educação Popular nasceu na América Latina, na década de 50, como teoria educacional e prática pedagógica, e contribuiu muito com os estudos sobre a pedagogia no mundo. Um dos seus maiores representantes é Paulo Freire, renomado intelectual brasileiro do século XX, que teve suas ideias e ações reconhecidas universalmente.

Pregando a educação como prática de liberdade, a Educação Popular tem, na Educação de Jovens e Adultos, uma de suas expressões mais latentes, já que essa modalidade de ensino foi criada especificamente para jovens e adultos pobres que lutam por condições de vida melhores e formam maioria entre os sujeitos não alfabetizados ou com dificuldades de letramento.

Trabalhar com Educação Popular implica considerar os saberes dos educandos, suas experiências e vivências enquanto trabalhadores e suas lutas populares. Como esperar que o estudante seja um ser social, capaz de desenvolver senso crítico e promover mudanças, se nossas práticas pedagógicas não valorizam seus conhecimentos e os excluem do pensar - a partir de uma concepção de educação que Paulo Freire classifica como “bancária” - em que ensinar é transferir conhecimentos?

Nossas metodologias de ensino devem estar referenciadas na realidade social dos educandos, a fim de promover qualidade de ensino, reconhecer os valores humanos e dialogar sobre as normas e princípios que movem a sociedade. A diversidade é uma das características mais pulsantes na sociedade.

Sendo assim, enquanto educador, é preciso estar ciente de que existem diferentes modos de existir e que precisamos educar para todas essas formas de vida, o que Moacir Gadotti denomina de *educar para outros mundos possíveis*: “Educar para um outro mundo possível (no plural) é, antes de mais nada, visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados. (...) Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar” (2018, p. 26).

Paulo Freire também orienta sobre a necessidade de relacionar os conteúdos curriculares às experiências de vida dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2016 a, p

Como resposta possível para essas perguntas de Freire, está a realidade das nossas práticas educativas que oprimem e, muitas vezes, são reflexos da sociedade que reproduz, até inconscientemente, as desigualdades sociais e estratégias de domínio, como forma de controle das massas oprimidas até mesmo no ambiente escolar, porque a pedagogia, durante muito tempo, foi pensada para sujeitos passivos.

Em sua obra *A pedagogia do oprimido*, Paulo Freire afirma: “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo” (2016 b, p. 94).

A escola, muitas vezes, coloca o sujeito pobre em posição de submissão, através de suas práticas segregadoras, nas quais os alunos são convidados a reproduzir, memorizar, copiar, repetir em vez de pensar, criar, questionar e confrontar. O questionar, em muitas situações, é visto como atitude incômoda pelo educando que relaciona o ato de perguntar à “vergonha” de não saber e, às vezes, é incômoda até para próprio educador, que entende a pergunta como um insulto à sua “verdade” e autoridade.

Muitas de nossas atitudes e escolhas pedagógicas enquanto docentes, contribuíram para a construção e manutenção da ideia de que o estudante pobre não é capaz, não sabe nada, não conhece nada e que o professor é o único detentor do conhecimento, aquele tem papel de transmitir conteúdo a quem “não sabe”. O educador bancário sempre será um transmissor, nunca será um educador problematizador e precisamos de professores que estimulem o pensar.

Paulo Freire ainda propõe que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2016 b, p.123), o que incorre dizer que a libertação pela educação só se dará no coletivo. Não se pode esperar que uma minoria opressora liberte as massas a partir do diálogo. As mudanças sociais que os estudantes pobres tanto almejam nunca serão possíveis através de indivíduos isolados.

Segundo Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2016 b, p. 95) e a liberdade, nesse sentido, é vista como mais que um direito constitucional, é liberdade de pensamento. Entretanto, segundo Freire, para que o sujeito se liberte é preciso estar ciente que carrega em si, como forças antagônicas, a condição de oprimido e de opressor, “enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo” (FREIRE, 2016 b, p. 65/66).

Vivemos em uma sociedade em que o ter prevalece sobre o ser. Para o opressor, o dinheiro e o lucro servem como parâmetros para todas as coisas, não obstante para obtê-los seja preciso retirar o pouco da maioria ou deixá-los sem nada. Os oprimidos são tratados como outros – quase como “coisas”.

A humanização é privilégio de poucos, dos abastados. Os opressores não se reconhecem neles e desumanizá-los facilita a promoção da barbárie. Saber-se oprimido implica conhecer e refletir sobre as condições que colocam e mantêm os sujeitos nessa situação e essa não é uma tarefa fácil, porque o reconhecer-se oprimido acarreta a busca de uma ação transformadora para essa condição ou a sua aceitação, daí o medo da liberdade tanto para o oprimido quanto para o opressor.

Também é preciso estar atento para que essa transformação que tanto almejamos – a partir de uma educação libertadora – não ocorra como forma de adestramento, em que o objetivo do oprimido seja igualar-se em condições ao opressor. É preciso recordar que esse discurso é bastante claro quando se defende a meritocracia para os pobres, como se todos nascessem com os mesmos privilégios, já que na visão dos opressores:

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco”... Se os outros – “esses invejosos” – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos a que juntam ainda um injustificável mau agradecimento a seus “gestos generosos”. E, porque “mal-agradecidos e invejosos”, são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar. (FREIRE, 2016 b, p. 87)

Sabe-se que essa preocupação em reproduzir o comportamento e o modo de ser do opressor não é vã. Essa é uma ideia que está impregnada no inconsciente coletivo dos sujeitos pobres e inclusive da “classe média”. Essa conduta fica bastante explícita na relação com o dinheiro e o uso que se faz dele – na busca por status a partir do consumo de produtos de marcas caras, como se possuir determinados objetos fosse sinônimo de aceitação pessoal e sucesso. A cultura do ter sobre o ser e/ou do ter para ser, tão cultivada pelo opressor, constitui uma espécie de imaginário colonizado que move os sujeitos pobres em uma falsa ideia de mobilidade social no contexto em que se inserem, caminho pelo qual, muitas vezes, os leva ao mundo do crime.

Desconstruir esse imaginário não é tarefa fácil, assim como também não é reconhecer-se oprimido e promover as lutas necessárias que levem à reflexão e à ação efetiva. É preciso dialogar com os estudantes e fazê-los compreender, por si mesmos, que outros mundos são possíveis e que eles são capazes de mudar suas realidades. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2016 b, p. 95).

A escolha de Paulo Freire como referencial teórico para pensar o Programa Despertar pela Leitura não foi aleatória, porque as questões levantadas por esse autor em seus estudos permeiam diariamente os espaços escolares populares e suas práticas pedagógicas. Suas teorias são válidas para a atualidade, já que a Educação Popular está fortemente voltada para a população que atendemos na EJA.

Tratar da libertação dos estudantes pobres pelo pensamento nos espaços de educação formal, na busca da formação do sujeito integral, tornando-o pleno da sua

cidadania é tarefa árdua, desafiadora, mas demasiado frutífera. Tratar da mesma libertação – da libertação pela palavra – pela reflexão e pela ação, por estudantes privados da mobilidade de seus corpos físicos, é ainda mais desafiador. Contudo, os frutos dessa pedagogia podem ser ainda mais positivos, uma vez que estamos tratando de sujeitos que foram excluídos não somente da escola, mas do convívio em sociedade.

Resgatar a função social da escola na promoção de convívios mais humanizados e saudáveis, por meio da escuta e do diálogo, da compreensão da realidade e do contexto, na busca de melhores vivências e outras histórias faz-se urgente e necessário. É papel do professor orientador de leitura mediar essas ações, principalmente, promover a dialogicidade, que é a essência da educação enquanto prática da liberdade.

De acordo com Paulo Freire, “o diálogo crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor” (FREIRE, 2016 b, p. 95). Quando nos referimos à promoção do diálogo crítico não se trata de criar polêmicas, revoltas ou imposição de verdades, mas da busca pelas perguntas e respostas que explicam os porquês das realidades dos estudantes. Falamos de contextualizar as leituras, escritas e escutas a partir das vivências dos estudantes, com humildade, porque sem ela não há diálogo. Não oferecer respostas prontas ou propor soluções que nos parecem pertinentes e óbvias, mas mediar conversas e ideias para que os estudantes reflitam e encontrem as respostas por si mesmos, em um exercício individual de confiança nas suas capacidades intelectuais, a fim de que se sintam protagonistas do seu pensar.

Só assim é possível promover uma educação libertadora voltada para a práxis, porque “pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 2016 b, p. 95).

2.2 A leitura como prática complementar à escolarização

Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler* (1989), afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 09).

A leitura assim descrita por Freire não faz referência apenas a textos escritos, mas está intimamente relacionada ao mundo do qual o texto e o leitor fazem parte. Antes de aprender a ler a palavra escrita, aprendemos a ler o mundo, porque interagimos com o meio desde que nascemos. Essa interação com o meio resultará em experiências e aprendizagens que influenciarão nossa formação leitora, na maneira como processamos, além de construirmos conhecimentos. Assim, para vivenciar a experiência da leitura crítica, é preciso compreender o mundo e suas múltiplas linguagens. Essa concepção de Freire sobre o ato de ler é fundamental para pensar o ensino das práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os processos de alfabetização e letramento, já que desconhecer ou pouco dominar os códigos escritos não significa, necessariamente, que o sujeito não compreenda os múltiplos usos da linguagem.

Sendo a EJA a modalidade de ensino adotada para a educação nos espaços de privação de liberdade, é a partir dela e da visão freiriana sobre a Educação Popular, que será desenvolvido o trabalho com a leitura nos espaços de privação de liberdade, em especial, no Programa Despertar pela Leitura. Garantir as mesmas condições de igualdade no ensino para os sujeitos livres não é uma tarefa fácil e, em se tratando daqueles privados de liberdade, a situação da desigualdade tende a se acentuar ainda mais pelas especificidades do contexto e da população que, boa parte das vezes, já nasceu privada do acesso de bens e direitos.

Como trabalhar a leitura e escrita com os não livres se, quando em liberdade, esse acesso lhes foi negado por diversos fatores excludentes? Como fomentar a importância da leitura e da escrita para aqueles que a escola reconheceu o fracasso como válido? Como explicar a importância do uso social da leitura e da escrita para aqueles que, por não saber ler e escrever, foram privados não somente do mundo letrado, mas dos privilégios proporcionados por essas práticas exigidas no mundo da cultura e do trabalho?

Para muitos de nossos estudantes, a obrigação quase inatingível sobre o aprender a ler e escrever tornou-se um martírio em todas as esferas da vida. Assim, ensinar essas práticas em espaço de privação de liberdade, tanto por meio da escolarização como por projeto complementar, pode representar um resgate do direito de aprender o qual foi negado fora do cárcere – não como solução para o problema, porque este está longe de ser resolvido, mas enquanto exercício de cidadania.

É preciso estar ciente de que projetos em papel, livros em estantes e acesso aos estudantes não garantem a aprendizagem nem mesmo na escola. Dessa forma, o papel do professor orientador de leitura no espaço de privação de liberdade torna-se fundamental nessa tentativa de resgate, não só do vínculo com o processo de aprendizagem, mas da autoestima de homens e de mulheres destruída por uma poderosa engrenagem que sempre os manteve à margem.

Em hipótese alguma, podem-se repetir os mesmos erros de práticas pedagógicas ineficientes – que tomam a avaliação como um número ou produto final, buscam fixar estruturas em vez de sentido, desprezam os saberes dos estudantes, estabelecem relações hierárquicas pressupondo o professor como detentor de conhecimento e o estudante um agente passivo no processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1989) afirma que, enquanto educadores, precisamos reconhecer que cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros e isso implica reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Quantas vezes, em salas cheias, as vozes dos estudantes foram silenciadas pela fala do professor, pela ideia de um pensamento único, pela censura da pluralidade de sentidos dos textos e até mesmo pelo tempo cronometrado das aulas?

É preciso acolher o outro nas suas diferenças, saber escutar e saber falar. Ainda segundo Freire, o estudante tem direito à fala, e o professor o dever da escuta: “dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário”. (FREIRE, 1989, p. 17)

Paulo Freire prega que a educação para os pobres tem que ser *libertadora*, e essa concepção é muito importante quando tratamos de educação popular, principalmente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, na qual os sujeitos têm a mobilidade física restringida, entretanto podem caminhar por universos nunca antes transitados, por meio do poder imaginativo da literatura, seja por remição, por deleite ou por aprendizado crítico. É necessário confiar na capacidade dos estudantes de produzir discursos autorais e compreendê-los a partir de seu lugar de fala. É importante e essencial democratizar o espaço de fala – tão centrado na figura do docente – não impondo o que se “compreende” na tentativa de mudar o que o outro pensa para “salvá-lo”.

É preciso também, enquanto educador, desconstruir os estereótipos criados sobre a concepção de “aluno ideal” – o que Paulo Freire denomina de “visão ingênua da educação” – quando acreditamos que se formarão apenas tipos ideais de sujeitos, repletos de virtudes e qualificações completamente desprendidas da realidade. Como se educar fosse um favor benevolente àqueles que necessitam “receber” passivamente conhecimentos para tornarem-se pessoas ideais, a fim de serem aceitas em um mundo ideal.

Se a ideia de salvação ainda está presente na sala de aula convencional, é bem possível que, dentro da educação nas prisões, apareça de maneira muito mais pulsante. Ao lidar com um público que, historicamente, é tido como inferiorizado e incapaz, tende a prevalecer a crença de que o saber passa, de modo necessário, pela experiência do educador. Assim, o risco de se pensar que quanto mais o estudante se afastar da sua própria experiência, mais possibilidades ele terá de ser “salvo” se tornará um

pensamento comum.

É preciso que o professor orientador de leitura esteja muito atento para não cultivar esse imaginário, porque, sob essa ótica, ao perder a liberdade, o sujeito parece perder também a sua significância. Sua história tende a ser evitada ou renegada e, sem o acolhimento, torna-se muito difícil a aproximação com o universo da leitura significativa e, se não faz sentido para o estudante, esse não terá participação ativa nas ações pedagógicas ou então participará por motivos que não correspondem aos objetivos de uma prática educadora realmente eficiente.

A intenção de querer mudar o que o outro é e pensa para que o indivíduo se encaixe em determinado perfil que se acredita ser o desejado, anulando sua linguagem e sua visão de mundo, nada mais é que mais uma tentativa de opressão e submissão. O estudante deve descobrir a necessidade de mudanças por ele mesmo.

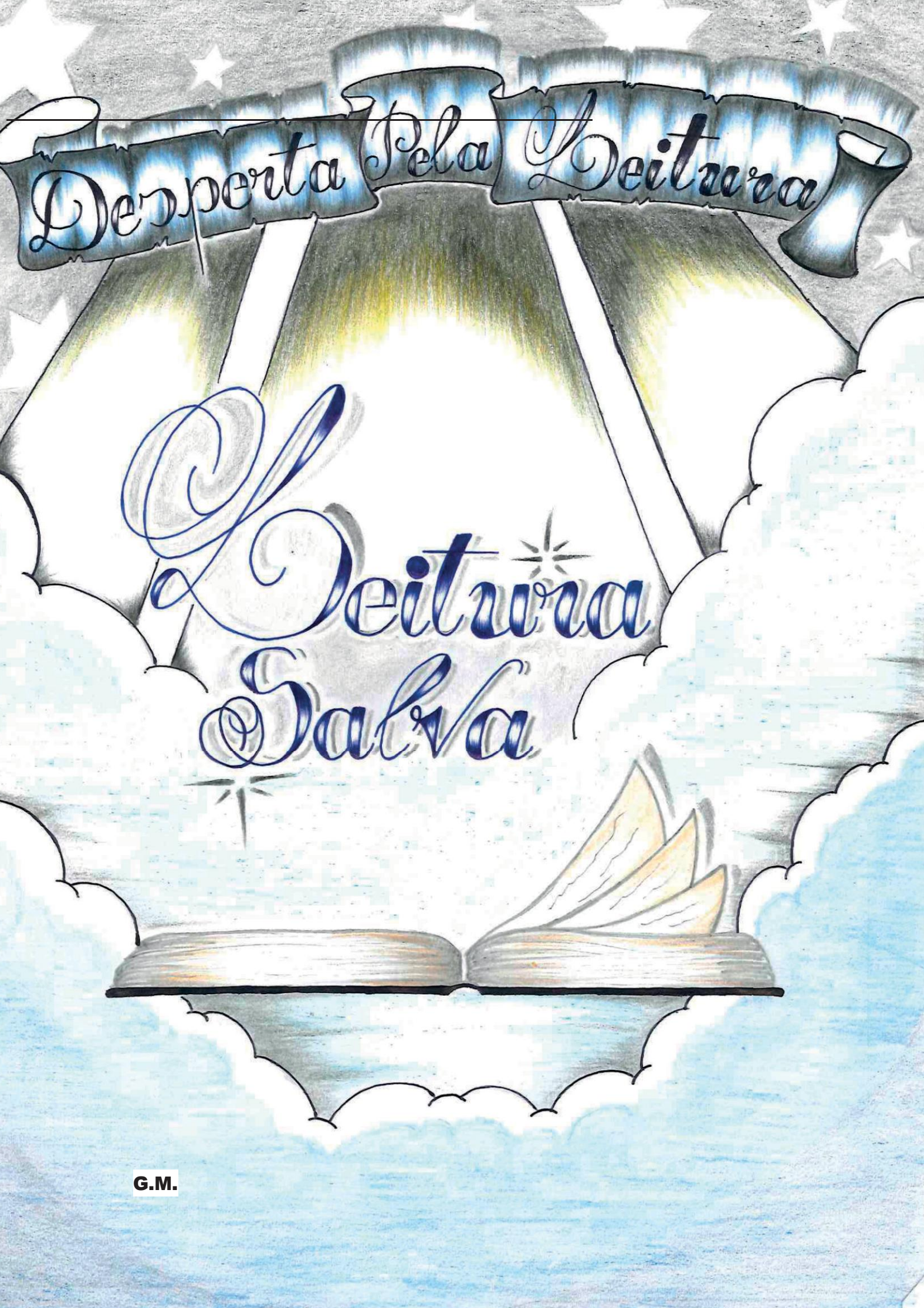
Assim, não é objetivo de um programa de leitura em espaço de privação de liberdade buscar a salvação dos sujeitos na tentativa de o que Paulo Freire chama de “elitizar” as classes populares. Para trabalhar a leitura e escrita com esses estudantes, é necessário desconstruir a ideia de que eles apresentam uma incapacidade natural sobre os atos de pensar, abstrair, criar, analisar e refletir. É preciso considerar a importância da sabedoria popular nos processos educativos, os traços culturais dessa população, suas memórias de luta, suas vozes.

Escutar esses estudantes verdadeiramente, **dialogar com eles**, é de fundamental importância. A aprendizagem demanda autenticidade e esses estudantes precisam fazer parte do processo de reconstrução da sociedade, tendo voz ativa em um ensino democrático, que busque realmente formar cidadãos.

É necessário lembrar, ainda, que projetos de leitura para as classes populares são oportunidades de descobrir a verdadeira função da palavra escrita, do poder comunicante dos diferentes tipos de linguagem, de como os atos de ler e escrever estão relacionados com o contexto de quem lê e de quem escreve, sobre o porquê se lê, para quem se escreve e com que finalidades.

Há que se considerar o estudante como sujeito da aprendizagem e não objeto dessa. Paulo Freire, nesse sentido, aponta para a importância da criação de bibliotecas populares como centros promovedores de cultura e saber, não como depósitos de livros. Assim, uma biblioteca e o trabalho consciente de um educador em um estabelecimento penal pode ser tornar uma oportunidade educativa ímpar de aprendizado, uma vez que o profissional irá mediar uma escuta atenciosa para construir conhecimentos e ampliar os saberes que os sujeitos já têm sobre o mundo.

Proporcionar aos estudantes, oportunidades de reconstruir a história das classes populares como protagonistas e não como sujeitos representados nela é essencial. Faz-se urgente tanto para educadores como educandos, comprometer-se com o processo de aprendizado do código escrito, assim como com a compreensão e com a reescrita da realidade social, porque é por meio do conhecimento que torna-se possível melhorar e modificar a realidade.





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES CURRICULARES

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

APRESENTAÇÃO

Este caderno apresenta propostas de atividades de aprendizagem para trabalhar nas aulas do Programa Despertar pela Leitura em espaços de privação de liberdade. O material, que tem o objetivo de qualificar a prática pedagógica na implementação do programa, foi pensado a partir de cursos de formação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa, e contou com a participação de professores que trabalham em espaços de privação de liberdade.

As propostas de atividades que seguem foram elaboradas a partir de sugestões de professores. A contribuição do grupo foi fundamental para pensar a mediação docente e a prática pedagógica do programa, como: descrever o contexto do ambiente de aprendizagem, discutir a metodologia de ensino, apresentar a dinâmica de deslocamento e normas de segurança para a participação dos estudantes, além de compartilhar suas experiências didáticas.

Tendo em vista o exposto, foram propostas atividades de aprendizagem com gêneros textuais diversificados, as quais podem ser utilizadas para pensar as aulas ou para complementá-las.

É importante ressaltar que as atividades foram organizadas de forma aleatória. Para utilizá-las, já que essas constituem apenas um recurso que pode ser utilizado durante a aula, o professor deverá contextualizá-las, adaptá-las e organizá-las segundo o perfil dos grupos que atende. As atividades aplicadas de forma isolada e descontextualizada não são capazes de colaborar para o processo de aprendizagem. Por esse motivo, é importante a mediação do professor para torná-las significativas, além de pensá-las juntamente com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental que o professor orientador de leitura trabalhe com o conhecimento que os estudantes já possuem para construir novas experiências. Dar sentido aos saberes dos educandos e do currículo para que haja apropriação desses saberes é de suma importância. Também é essencial destacar que os textos explicativos contidos nas atividades de aprendizagem deste caderno foram selecionados para a leitura do estudante, abordando um tipo de linguagem mais acessível que facilite a compreensão em um curto espaço de tempo.

Assim, é preciso que o professor, sempre dialogando com os conhecimentos prévios dos sujeitos, aprofunde as explicações sobre os conceitos, discuta as múltiplas interpretações, esclareça dúvidas e acrescente informações.

O Currículo Base do Território Catarinense (2019) atenta para a importância da função comunicativa da língua e do professor como mediador, com a finalidade de formar leitores competentes, que não sejam somente capazes de decodificar textos, mas de compreender o que leem:

A mediação do professor cumpre o papel de organizar ações que possibilitem aos alunos compreenderem o eu, o outro e o nós nas diferentes esferas (humanas, sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e religiosas) reconhecendo as diferenças e as diversidades como potencialidade no processo de ensino e aprendizagem. (Currículo Base do Território Catarinense, p. 194).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o componente curricular da Língua Portuguesa tenha uma abordagem ampla, na qual os estudantes, por meio da mediação docente, vivenciem experiências, expandindo o letramento e tornando significativa a aprendizagem.

A BNCC aborda o Eixo da Leitura como:

práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 73)

Afinal, em se tratando de práticas de leitura, não se está aludindo tão somente ao que se vincula sobre as estratégias iniciais de leitura de codificação e decodificação do texto, mas também à interação que o leitor faz com o texto a partir de sua compreensão e de sua leitura de mundo.

Partindo dessa premissa, as atividades de aprendizagem propostas buscarão trabalhar a leitura e escrita de maneira complementar, a partir de um contexto real de uso das linguagens, utilizando diferentes gêneros textuais, por meio de uma abordagem comunicativa. Para isso, é preciso que o professor conheça o contexto em que os estudantes estão inseridos, explore seus conhecimentos de mundo e oriente os leitores para conhecer as particularidades, sentidos e estruturas das criações literárias. Essas práticas devem colaborar para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, além de elaborar resenhas com qualidade.

Um leitor competente aprende a ler além do que não está escrito, identificando elementos subentendidos que estabeleçam relações com outros textos lidos e/ou conhecimentos de mundo que possam validar sua leitura dentro dos vários sentidos que pode ter um texto.

Nesse contexto, cabe ao professor tentar compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos leitores em relação à produção em estudo, uma vez que isso está atrelado às suas experiências culturais e sociais. A leitura orientada e mediada pelo professor precisará capacitar o estudante para a escrita, a qual deverá ser entendida como um processo que avança a cada revisão, reescrita e nova produção do texto.

A proposta dessas atividades não é fornecer uma “receita” para a prática metodológica, mas sugerir referências de atividades de aprendizagem que possam direcionar o planejamento dos professores orientadores de leitura.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Aprender a diferenciar tema, assunto e mensagem em um texto narrativo.

Habilidades: Ler um texto explicativo sobre os conceitos: tema, assunto e mensagem e diferenciar os três conceitos. Reconhecer e identificar os três conceitos em diferentes narrativas a partir de produção escrita. Discutir os conceitos no grande grupo, utilizando textos narrativos como referência.

1. Leia atentamente o fragmento texto “Tema – Assunto – Mensagem” retirado do livro “Como analisar narrativas” de Cândida Vilares Gancho. Em seguida, discuta no grande grupo a diferença entre tema, assunto e mensagem.

TEMA – ASSUNTO – MENSAGEM

De um modo geral o iniciante da análise literária tende a confundir tema, assunto e mensagem do texto narrativo. Considerando que esses conceitos são usados em larga escala e que, provavelmente, você já se deparou ou irá se deparar com eles, vamos distingui-los e esclarecê-los.

Tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato(a).

Assunto é a concretização do tema, isto é, como o tema aparece desenvolvido no enredo. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde, geralmente, a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto(a).

Mensagem é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase. Mas, cuidado: nem sempre a mensagem equivale à moral da história. As fábulas, por exemplo, têm uma mensagem moral. Lembre-se da lebre e da tartaruga: “Devagar se vai ao longe”. Mas muitas histórias têm mensagens que contrariam a moral vigente e seriam, portanto, imorais. Um exemplo de mensagem que contraria a expectativa é o texto de Millôr Fernandes: “Galinha dos ovos de ouro”, no qual o autor recria uma história bem popular e lhe dá uma abordagem mais moderna; assim, a moral da história é irônica e, poderíamos dizer, “imoral”.

(...) para fixar bem os conceitos de tema, assunto e mensagem, imaginemos uma história que tenha o seguinte enredo: a moça (Aurélia) gosta do rapaz (Fernando) e ele dela, mas ele é ambicioso e troca o amor de uma mulher pobre pelo de uma mulher rica. Não nos esqueçamos de que essa história se passa no Rio de Janeiro do século XIX, quando moça que não tem dote pode ficar para “tia”. Mas o surpreendente acontece: Aurélia recebe uma herança e então, rica, pode comprar Fernando, oferecendo-lhe um dote maior do que a outra moça. Uma vez casados, Aurélia decide punir Fernando, negando-se a dormir com ele; em outras palavras, a consumir o casamento. Então Fernando, magoado em seu orgulho, junta o dinheiro do dote e o devolve a Aurélia, com intenção de partir. Nesse momento, Aurélia, arrependida, atira-se aos pés do marido. Final feliz. “As cortinas cerram-se, e as auras da noite, acariciando o seio das

flores, cantavam o hino misterioso do santo amor conjugal.” Esse é o resumo do enredo do romance de José de Alencar, *Senhora* (cuja leitura recomendamos). Nele podemos identificar:

Tema: Amor x Ambição (dinheiro).

Assunto: O casamento e a vida conjugal de Aurélia e Fernando

Mensagem: O amor é mais forte que a ambição.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

2. Agora que você já compreendeu a diferença entre tema, assunto e mensagem, vamos realizar uma atividade prática para identificar esses conceitos em diferentes narrativas. Leia atentamente os textos abaixo e identifique esses elementos em cada um deles. Faça o registro por escrito ao final de cada texto. Socialize suas respostas no grande grupo.

DOIS VELHINHOS

Dois pobres inválidos, bem velhinhos, esquecidos numa cela de asilo.

Ao lado da janela, retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia olhar lá fora.

Junto à porta, no fundo da cama, o outro espiava a parede úmida, o crucifixo negro, as moscas no fio de luz. Com inveja, perguntava o que acontecia. Deslumbrado, anunciava o primeiro:

- Um cachorro ergue a perninha no poste. Mais tarde:
- Uma menina de vestido branco pulando corda. Ou ainda:
- Agora é um enterro de luxo.

Sem nada ver, o amigo remordia-se no seu canto. O mais velho acabou morrendo, para alegria do segundo, instalado afinal debaixo da janela.

Não dormiu, antegozando a manhã. Bem desconfiava que o outro não revelava tudo.

Cochilou um instante — era dia. Sentou-se na cama, com dores espichou o pescoço: entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo.

TREVISAN, Dalton. **Mistérios de Curitiba**. Editora Record: Rio de Janeiro, 1979, p. 110.

a) **Identifique no texto:**

Tema: _____

Assunto: _____

Mensagem: _____

DEZ MINUTOS DE IDADE

A enfermeira surgida de uma porta me impôs silêncio com o dedo junto aos lábios e mandou-me entrar. Estava nascendo! Era um menino.

Nem bonito nem feio; tem boca, orelhas, sexo e nariz no seu devido lugar, cinco dedos em cada mão e em cada pé. Realizou a grande temeridade de nascer e saiu-se bem da empreitada. Já enfrentou dez minutos de vida. Ainda traz consigo, nos olhinhos esgazeados, um resto de eternidade.

Portanto, alegremo-nos. A vida também não é bonita nem feia. Tem bocas que murmuram preces, orelhas sábias no escutar, sexos que se contentam, perfumes vários para o nariz, mãos que se apertam, dedos que acariciam, múltiplos caminhos para os pés. É verdade que algumas palavras, melhor fora nunca dizê-las, outras nunca escutá-las. Olhos há que procuram ver o que não podem, alguns narizes se metem onde não devem. Há muito prazer insatisfeito, muitos desejos vão. Mãos que se fecham. Pés que se atropelam. Mas o simples ato de nascer já pressupõe tudo isso, o primeiro ar que se respira já contém as impurezas do mundo. O primeiro vagido é um desafio. A vida aceitou um novo corpo e o batismo vai traçar-lhe um destino. A luta se inicia: mais um que será salvo. Portanto, alegremo-nos.

Menino sem nome ainda, não te prometo nada. Não sei se terás infância: brinquedos, quintal, monte de areia, fruta verde, casca de árvore, passarinho, porão de fantasmas, formigas em fila, beira de rio, galinha no choco, caco de vidro, pé machucado. O mundo de hoje, tal como o estou vendo da janela do meu apartamento, desconfio que te reserva para a infância um maravilhoso aparelho eletrocosmogônico de brincar. Ou apenas uma eterna garrafa de Coca-Cola e um delicioso Chicabon.

Aceita, menino, esses inofensivos divertimentos. Leva-os a sério, com toda aquela seriedade grave da infância, chupa o Chicabon, bebe a Coca-Cola, desmonta e torna a montar a maravilhosa máquina de brincar de nosso século que a imaginação de teu pai jamais poderia sequer conceber. Impõe a essas coisas e a essa vida que te oferecerão como infância a sofreguidão da tua boca, a ousadia de teus olhos e a força de tuas mãos. Imprime a tudo que tocares a alegria que me deste por nasceres. Qualquer que seja a tua infância, conquista-a, que te abençoe. Dela te nascerá uma convicção. Conquista-a também e vá viver, em meu nome. Nada te posso dar senão um nome.

Nada te posso dar. No teu primeiro instante de vida minha estrela não se apagou. Partiu-se em duas e, lá no alto, uma delas te espera, será tua. Nada te posso dar senão um nome e esta estrela. Se acreditares em estrela, vai buscá-la.

SABINO, Fernando. **Dez minutos de idade**. 2018. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13156/dez-minutos-de-idade>.

b) Identifique no texto:

Tema: _____

Assunto: _____

Mensagem: _____

PROVOCAÇÕES

A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz.

Foram lhe provocando por toda a vida.

Não pode ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça.

Na cidade, para aonde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior.

Ficou firme.

Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava.

Estavam lhe provocando.

Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar para roça.

Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a ideia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa.

Terra era o que não faltava.

Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma.

Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação.

Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã.

Talvez no próximo ano... Então protestou.

Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

– Violência, não!

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Provocações**. 2009. Disponível em:
<<https://www.recantodasletras.com.br/contos/1854904>>

c) Identifique no texto:

Tema: _____

Assunto: _____

Mensagem: _____

Práticas de Linguagem: Leitura e Escrita

Objetivos de Aprendizagem: Reconhecer os elementos básicos da narrativa a partir da leitura de um conto.

Habilidades: Identificar os conceitos de enredo, personagens (protagonista, antagonista, secundários), tempo (tempo em que se passa a história e duração da história / tempo cronológico e tempo psicológico), espaço (físico), ambiente (clima), clímax, desfecho e narrador. Diferenciar narração em primeira e terceira pessoa a partir de análise de um conto.

1. Leia com atenção o conto abaixo. Em seguida, responda às perguntas sobre os elementos básicos da narrativa:

UM CINTURÃO

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural.

Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor. Certa vez, minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta se afligiu. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele, a flagelação me haveria causado menor estrago. E estaria esquecida. A história do cinturão, que veio pouco depois, avivou-a.

Meu pai dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada. Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. Desejei vê-lo dirigir-se a minha mãe e a José Baía, pessoas grandes, que não levavam pancada. Tentei ansiosamente fixar-me nessa esperança frágil. A força de meu pai encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras.

Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, para lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta da frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé do turco. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões. Só queria que minha mãe, sinhá Leopoldina, Amaro e José Baía surgissem de repente, me livrassem daquele perigo.

Ninguém veio, meu pai me descobriu acororado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. Os modos brutais, coléricos, atavam-me; os sons duros morriam, desprovidos de significação.

Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros de meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos.

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as consequências delas me acompanharam.

O homem não me perguntava se eu tinha guardado a miserável correia: ordenava que a entregasse imediatamente. Os seus gritos me entravam na cabeça, nunca ninguém se esgoelou de semelhante maneira.

Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro.

Onde estava o cinturão? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo.

A fúria louca ia aumentar, causar-me sério desgosto. Conservar-me-ia ali desmaiado, encolhido, movendo os dedos frios, os beijos trêmulos e silenciosos. Se o moleque José ou um cachorro entrasse na sala, talvez as pancadas se transferissem. O moleque e os cachorros eram inocentes, mas não se tratava disto. Responsabilizando qualquer deles, meu pai me esqueceria, deixar-me-ia fugir, esconder-me na beira do açude ou no quintal. Minha mãe, José Baía, Amaro, sinhá Leopoldina, o moleque e os cachorros da fazenda abandonaram-me. Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas de todos os cortiços enchendo-me os ouvidos – e, nesse zunzum, a pergunta medonha. Náusea, sono. Onde estava o cinturão? Dormir muito, atrás de caixões, livre do martírio.

Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de meu pai. Não o vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. Já então eu devia saber que gogos e adulações exasperavam o algoz. Nenhum socorro. José Baía, meu amigo, era um pobre-diabo.

Achava-me num deserto. A casa escura, triste; as pessoas tristes. Penso com horror nesse ermo, recordo-me de cemitérios e de ruínas mal-assombradas. Cerravam-se as portas e as janelas, do teto negro pendiam teias de aranha. Nos quartos lúgubres minha irmãzinha engatinhava, começava a aprendizagem dolorosa.

Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de A B C, valiam pouco. Certamente o meu choro, os saltos, as tentativas para rodopiar na sala como carrapeta eram menos um sinal de dor que a explosão do medo reprimido. Estivera sem bulir, quase sem respirar. Agora esvaziava os

pulmões, movia-me num desespero.

O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível. Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi meu pai dirigir-se à rede, afastar as varandas, sentar-se e logo se levantar, agarrando uma tira de sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitara. Resmungou e entrou a passear agitado. Tive a impressão de que ia falar-me: baixou a cabeça, a cara enrugada serenou, os olhos esmoreceram, procuraram o refúgio onde me abatia, aniquilado.

Pareceu-me que a figura imponente minguava – e a minha desgraça diminuiu. Se meu pai se tivesse chegado a mim, eu o teria recebido sem o arrepio que a presença dele sempre me deu. Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou.

Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra.

Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça.

RAMOS, Graciliano. Um Cinturão. In: **Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século**. Org. MORICONI, Ítalo. Rio de Janeiro: OBJETIVA, 2000, p.144-146.

Questionário:

- a) Quem narra a história? A narração está em primeira ou terceira pessoa? Aponte um fragmento do texto que comprove a voz narrativa.
- b) Qual a diferença entre narrador e autor?
- c) Quem são os personagens da história e quem é o protagonista?
- d) Qual o tema do conto?
- e) Descreva o espaço em que se passa a história? Que lugar é esse?
- f) O tempo cronológico é identificado, marcado, e segue a sequência cronológica com início, meio e fim, isto é, natural. O tempo psicológico é a decorrência dos vaivéns da mente do narrador ou dos personagens; não existe como realidade, mas como imaginação do personagem ou do narrador. Levando em conta essa diferenciação, identifique se o tempo da narrativa é cronológico ou psicológico. Justifique sua resposta.
- g) Caracterize o ambiente do texto de acordo com os critérios abaixo:
 - Época:
 - Situação econômica/política:
 - Localização geográfica:
 - Clima psicológico:
 - Conclusão (Como poderíamos dizer que é o ambiente desse texto?):
- h) Como você descreveria o pai do personagem?
- i) Na frase final do texto: “Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça”, como o personagem define justiça segundo sua experiência?
- j) Você poderia citar um exemplo de injustiça?

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

3

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Aprender o conceito de enredo e a identificar suas partes na narrativa.

Habilidades: Compreender o que é enredo e identificar suas partes: exposição, complicação, clímax e desfecho. Entender o conceito de verossimilhança. Diferenciar enredo de ação de enredo psicológico. Responder um questionário sobre as partes do enredo utilizando um conto como referência.

1. Leia com atenção o fragmento do texto “Como analisar narrativas”, de Cândida Vilares Gancho, e verifique a definição de enredo e como ele se divide.

Enredo

O conjunto dos fatos de uma história é conhecido por muitos nomes: intriga, ação, trama, história. No âmbito deste livro, adotaremos o termo mais largamente difundido: enredo. Duas são as questões fundamentais a se observar no enredo: sua estrutura (vale dizer, as partes que o compõem) e sua natureza ficcional. Começemos por esse último aspecto.

Verossimilhança

É a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor. É, pois, a essência do texto de ficção. Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isso quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Essa credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia, inevitavelmente, novos fatos (consequência). Em se tratando de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência.

Partes do enredo

Para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito. Tomemos como exemplo as histórias infantis, conhecidas por todos. Imaginemos Chapeuzinho Vermelho sem Lobo Mau, o Patinho Feio sem a feiura, a Cinderela sem a meia-noite... teríamos histórias sem graça, porque faltaria a elas o que lhes dá vida e movimento: o conflito. Seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativa frente aos fatos do enredo. Vamos

à definição.

Conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. Além dos conflitos já mencionados – entre personagens, e entre o personagem e o ambiente – podemos encontrar nas narrativas os conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos. Esse último seria o conflito interior de um personagem que vive uma crise emocional. Em termos de estrutura, o conflito, via de regra, determina as partes do enredo:

1. Exposição: (ou introdução ou apresentação) coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes, o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.

2. Complicação: (ou desenvolvimento) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos – na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa).

3. Clímax: é o momento culminante da história, é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.

4. Desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer, configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc.

Enredo psicológico

Para concluir as considerações sobre o enredo, falta-nos falar sobre a narrativa psicológica, na qual os fatos nem sempre são evidentes, porque não equivalem a ações concretas do personagem, mas a movimentos interiores; seriam fatos emocionais que comporiam o enredo psicológico. Excetuando esse aspecto, o enredo psicológico se estrutura como o enredo de ação; isso equivale a dizer que tem um conflito, apresenta partes, verossimilhança e, portanto, é passível de análise.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. p. 7-9 . São Paulo: Ática, 1991.

2. Agora que você já compreendeu o que é enredo e como ele se divide, leia com atenção o conto “O travesseiro de penas” do escritor uruguaio Horácio Quiroga e responda o questionário:

O TRAVESSEIRO DE PENAS

Sua lua de mel foi um longo calafrio. Loura, angelical e tímida, o temperamento sisudo do marido lhe gelou as sonhadas fantasias de noiva. E, no entanto, ela o amava muito, às vezes com um ligeiro estremecimento quando, à noite, voltando juntos para casa, dava uma furtiva olhadela à alta estatura de Jordán, que na última hora não pronunciara uma só palavra. Ele também a amava muito, profundamente, mas sobre isso não dizia nada.

Durante os três meses – casaram-se em abril – viveram uma felicidade peculiar. Certamente ela teria desejado menos sobriedade nesse rígido céu de amor, uma ternura mais expansiva e menos controlada, mas o impassível semblante do marido sempre a refreava.

A casa onde moravam também contribuía para seus calafrios. A brancura do pátio silencioso – frisos, colunas, estátuas de mármore – produzia a outonal impressão de um palácio encantado. Dentro, o brilho glacial do estuque, sem uma única e superficial fissura nas altas paredes, corroborava a desconfortável sensação de frio. Na passagem de uma peça para outra, os passos ecoavam por toda a casa, como se um longo abandono lhe tivesse aguçado a ressonância.

Nesse singular ninho de amor, Alícia passou todo o outono. Lançara um véu sobre os antigos sonhos e vivia como adormecida na casa hostil, sem querer pensar em nada até a hora em que chegasse o marido.

Não surpreendia que emagrecesse. Teve um ligeiro ataque de influenza que acabou se arrastando, insidiosamente, por dias e dias. Não melhorava nunca. Num fim de tarde pôde ir ao jardim, apoiada no braço do marido. Olhava para um lado e outro, indiferente. Jordán, com ternura passou-lhe a mão na cabeça, e Alícia pôs-se a chorar, pendurada em seu pescoço. Chorou longamente todo seu espanto calado, redobrando o pranto à mínima carícia. Depois os soluços foram diminuindo e ela continuou abraçada nele, sem mover-se e sem nada dizer. Foi esse o último dia em que Alícia se levantou. No dia seguinte, amanheceu prostrada. O médico de Jordán veio vê-la e recomendou repouso absoluto.

– Não sei o que ela tem – disse a Jordán em voz baixa, já na porta da rua. – É uma fraqueza que não entendo. Sem vômitos, sem nada... Se amanhã despertar como hoje, manda me chamar.

No outro dia, Alícia estava pior. Veio o médico e constatou uma anemia em progresso acelerado, completamente inexplicável. Alícia não teve mais desmaios, mas era visível que caminhava para o fim. Durante o dia todo, o quarto permanecia com a luz acesa e em silêncio. Corriam as horas sem que se ouvisse o menor ruído. Ela dormitava.

Jordán passava o dia na sala, também com todas as luzes acesas. Andava sem cessar de um lado para outro, com incansável obstinação, o carpete abafando-lhe os passos. De vez em quando, entrava no quarto e continuava em seu mudo vaivém ao longo da cama, detendo-se um instante em cada extremo a olhar para a mulher.

Em seguida Alícia começou a ter alucinações. A princípio eram confusas, variadas, depois se fixaram no chão do quarto. Com os olhos desmesuradamente abertos, não fazia outra coisa senão fitar o tapete dos dois lados da cabeceira da cama. Uma noite, com o olhar fixo, abriu a boca para gritar, com as narinas e os lábios perlando suor.

— Jordán! Jordán! — clamou, por fim, rígida de espanto e sem deixar de vigiar o tapete.

Jordán acudiu e Alícia, ao vê-lo, deu um grito.

— Sou eu, Alícia, sou eu!

Ela olhou como perdida, logo para o tapete, tornou a olhar para o marido e, depois de um momento de atônita confrontação, acalmou-se. Sorriu e, tomando entre as suas a mão de Jordán, acariciou-a por uma longa meia hora, sempre tremendo. Entre suas alucinações mais pertinazes, houve uma que era a de um antropoide no tapete, erguendo-se na ponta dos dedos e com o olhar cravado nela.

Os médicos voltaram a examiná-la, sempre em vão. Era uma vida que se acabava, dia a dia se dessanguando, hora a hora, sem que soubessem como e por que aquilo acontecia. Na última consulta, Alícia jazia em estupor enquanto lhe verificavam o pulso, um passando ao outro aquele braço inerte. Demoradamente a observaram em silêncio e depois passaram à sala.

— É um caso gravíssimo — e o médico de Jordán balançou a cabeça, desalentado. — Pouco ou nada se pode fazer.

— Era só o que faltava — desabafou Jordán, dedos tamborilando na mesa com violência.

Alícia se esvaía em subdelírios de anemia. Nas primeiras horas da tarde, seu mal se atenuava, agravando-se com a chegada da noite. A doença parecia não avançar durante o dia, mas, no dia seguinte, ela amanhecia lívida, quase em síncope. Parecia mesmo que tão- só durante a noite sua vida escorria em novas vagas de sangue. Ao despertar, tinha a sensação de estar esmagada na cama por um milhão de quilos. Desde o terceiro dia, essa prostração não mais a abandonara. Mal podia mover a cabeça e não quis que trocassem os lençóis e a fronha. Seus terrores crepusculares avançavam agora sob a forma de monstros que se arrastavam até a cama e subiam laboriosamente pela colcha.

Perdeu a consciência. Nos dois dias finais, delirou sem cessar à meia voz. As luzes continuavam funebremente acesas no quarto e na sala. No silêncio agônico da casa, ouviam-se apenas o delírio monótono que vinha da cama e os surdos passos de Jordán.

Alícia morreu por fim. A criada, entrando mais tarde no quarto para arrumar a cama vazia, olhou intrigada para o travesseiro.

— Senhor — chamou em voz baixa. — No travesseiro há manchas que parecem de sangue.

Jordán aproximou-se rapidamente. De fato, na fronha, em ambos os lados da concavidade deixada pela cabeça de Alícia, viam-se manchas escuras.

_ Parecem picadas – murmurou a criada, depois de um instante de atenta observação.

_ Traz a lâmpada para cá.

A criada levantou o travesseiro e logo o deixou cair, pálida, trêmula.

Sem saber por quê, Jordán sentiu que seus cabelos se eriçavam.

_ O que houve? – perguntou, rouco.

_ Pesa muito – gaguejou a criada, sem deixar de tremer.

Jordán o ergueu. Pesava demais. Levaram-no para a mesa da sala e ali Jordán cortou a fronha e o envoltório interno. As penas à superfície voaram, e a criada, com a boca escancarada, deu um grito de pavor, levando as mãos crispadas aos bandós. No fundo, entre as penas, movendo lentamente as patas peludas, havia um animal monstruoso vivente e viscoso. Estava tão inchado que quase não se distinguia sua boca.

Noite a noite, desde que Alicia ficara acamada, aplicara aquela boca – aquela tromba, melhor dito – às têmporas dela, para sugar-lhe o sangue. A picada era quase imperceptível. A mudança diária da fronha havia impedido, a princípio, seu desenvolvimento, mas desde que a moça não pudera mais mover-se, a sucção fora vertiginosa. Em cinco dias e cinco noites ele esvaziara Alicia.

Esses parasitas das aves, diminuto no meio habitual, chegam a adquirir proporções enormes em certas condições. O sangue humano parece lhes ser especialmente favorável e não é raro que sejam encontrados em travesseiros de penas.

QUIROGA, Horácio. **A Galinha Degolada e Outros Contos, seguido de Heroísmos:** Biografias exemplares, L&PM POCKET, 2002. Tradução: Sergio Faraco.

Sobre o texto lido, responda ao que se pede:

1. Identifique no conto as partes do enredo. Descreva o que acontece em cada uma delas, segundo o que você compreendeu da narrativa:

- a) Exposição:
- b) Complicação:
- c) Clímax:
- d) Desfecho:

2. O enredo é psicológico? Justifique sua resposta.

3. O que havia dentro do travesseiro de penas?

4. Há verossimilhança no enredo? Por quê?

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Identificar foco narrativo e compreender o conceito de ponto de vista em narrativas.

Habilidades: Compreender a diferença entre narrativa em primeira, segunda e terceira pessoa, identificar diferentes pontos de vista a partir da voz narrativa de um conto e reescrever um conto utilizando outro personagem – não o narrador do conto – como foco narrativo.

1. Leia com atenção a explicação abaixo sobre os pontos de vista literários percebidos a partir das vozes dos personagens. Em seguida, leia o conto “O morto no mar da Urca”, de Clarice Lispector, e resolva a atividade:

Entenda os 3 pontos de vista literários

Quando lemos um livro sempre nos deparamos com uma maneira diferente de contar a história mudando o ponto de vista sobre o qual olhamos as personagens principais. Existem três formas básicas de mostrar uma narração. Confira, a seguir, quais são elas e entenda como funcionam:

1. Primeira pessoa

Quando um personagem narra a história a partir de seu próprio ponto de vista, o escritor está usando a primeira pessoa. Nesse caso, lemos o livro com a sensação de termos a visão do personagem podendo também saber quais são seus pensamentos, o que causa uma leitura mais íntima. Da mesma maneira que acontece nas nossas vidas, existem algumas coisas das quais não temos conhecimento e só descobrimos ao decorrer da história.

2. Segunda pessoa

Na segunda pessoa, o autor costuma falar diretamente com o leitor, como um diálogo. É um caso mais raro e faz com que o leitor se sinta quase como outro personagem que participa da história.

3. Terceira pessoa

Esse ponto de vista coloca o leitor numa posição externa, como se apenas observasse a ação acontecer. Os diálogos não são como na narrativa em primeira pessoa, já que, nesse caso, o autor relata as frases como alguém que estivesse apenas contando o que cada personagem disse.

UNIVERSIA. **Os três pontos de vista literários.** 2013. Disponível em: <
<https://www.universia.net/br/actualidad/orientacion-academica/entenda-os-3-pontos-vista-literarios-1032877.html>>

O MORTO NO MAR DA URCA

Eu estava no apartamento de d. Lourdes, costureira, provando meu vestido pintado pela Olly – e dona Lourdes disse: morreu um homem no mar, olhe os bombeiros. Olhei e só vi o mar que devia ser muito salgado, mar azul, casas brancas. E o morto?

O morto em salmoura. Não quero morrer! Gritei-me muda dentro do meu vestido. O vestido é amarelo e azul. E eu? Morta de calor, não morta de mar azul.

Vou contar um segredo: meu vestido é lindo e não quero morrer. Na sexta-feira, o vestido estará em casa, e no sábado eu o usarei. Sem morte, só mar azul. Existem nuvens amarelas? Existem douradas. Eu não tenho história. O morto tem? Tem: foi tomar banho de mar na Urca, o bobo, e morreu, quem mandou? Eu tomo banho de mar com cuidado, não sou tola, e só vou à Urca para provar vestidos. E três blusas. S. foi comigo. Ela é minuciosa na prova. E o morto? Minuciosamente morto?

Morto de bobo que era. Só se deve ir à Urca para provar vestido alegre. A mulher, que sou eu, só quer alegria. Mas eu me curvo diante da morte. Que virá, virá, virá. Quando? Aí é que está, pode vir a qualquer momento. Mas eu, que estava provando o vestido no calor da manhã, pedi uma prova de Deus. E senti uma coisa intensíssima, um perfume intenso demais de rosas. Então tive a prova, as duas provas; de Deus e do vestido.

Só se deve morrer de morte morrida, nunca de desastre, nunca de afogação no mar. Eu peço proteção para os meus, que são muitos. E a proteção, tenho certeza, virá.

Mas, e o rapaz? E sua história? Capaz de ser estudante. Nunca saberei. Fiquei apenas olhando o mar e o casario. Dona Lourdes imperturbável, perguntando se apertava mais na cintura. Eu disse que sim, que cintura é para se ver apertada. Mas estava atônita. Atônita no meu vestido lindo.

LISPECTOR, Clarice. **O morto no mar da Urca**. 2023. Fantástica Cultural. Disponível em:

<https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/1210/o_morto_no_mar_da_urca_-_clarice_lispector__conto_completo>

A respeito do conto de Clarice Lispector, responda:

1. Quantos personagens há no conto? Quem são?
2. Quem é o narrador do texto e em que pessoa está a voz narrativa?
3. Qual o ponto de vista da narradora personagem sobre o acontecimento: o homem morto no mar da Urca?
4. Reescreva a história do conto utilizando d. Lourdes como voz narrativa. Como seria o seu ponto de vista sobre o acontecimento? Como d. Lourdes contaria a mesma história sobre a moça que foi provar o vestido no dia em que um homem se afogou no mar?

Práticas de Linguagem: Leitura de imagem e produção textual coletiva

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o gênero textual descrição (objetiva e subjetiva) e produzir escrita coletiva de uma narrativa tendo uma pintura como referência.

Habilidades: Ler um quadro, descrever os elementos que aparecem na tela de forma objetiva e subjetiva, criar coletivamente uma narrativa com personagens, espaço, ambiente e narrador a partir das informações contidas na descrição da imagem.



Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari>>

1. Observe atentamente a imagem do quadro “Os retirantes” do artista plástico brasileiro Candido Portinari. Junto com seus companheiros de classe, descreva a tela anotando as características sugeridas pelo grande grupo.
2. A partir da descrição da tela realizada pelo grupo, esse, mediado pelo professor, deve construir um texto coletivo com personagens, espaço, ambiente, narrador, etc. É preciso considerar as partes de um enredo, da importância da voz narrativa, bem como do ponto de vista de quem narra e o papel dos personagens.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Conhecer o gênero textual crônica, interpretar uma crônica a partir de um questionário e compreender os conceitos de eufemismo e oração adversativa a partir de seu uso na narrativa.

Habilidades: Ler uma crônica, responder perguntas específicas sobre o texto, aprender o que é eufemismo e oração adversativa e apresentar exemplos em contextos de uso.

1. Leia atentamente a crônica “Do diário do coroa”, de João Ubaldo Ribeiro. Em seguida, responda ao que se pede sobre o texto:

DO DIÁRIO DO COROA

Querido Diário,

Acabou o ano, o tempo passa cada vez mais depressa. Hoje vai aparecer ainda mais gente, lá no boteco. Já viraram tradição da casa os cumprimentos de fim de ano, bons desejos, muita paz, muita saúde, essas frescuras automáticas que todo mundo diz da boca para fora e em que ninguém presta atenção. Eu retribuo tudo o que me dizem, mas cada dia me exaspera mais a parte do “você está muito bem”. Só quem ouve essa conversa do “você está muito bem” é velho, ninguém diz isto a um jovem. É um saco, até porque muitos falam estas coisas somente para receber a retribuição e a gente tem de cumprir o ritual. Oi, tudo bem, mas, cara, o tempo não passa para você, você está muito bem, em grande forma! Não, você é que está ótimo – e fica essa nênia ridícula de lá para cá, um bando de despencados caquéticos querendo engabelar o calendário, para mim é triste.

E também procuram empregar palavras mágicas, como se alguma palavra melhorasse a condição do velho ou de alguma maneira a homenageasse. Essas palavras e expressões são ofensivas, porque dão a entender que a velhice é uma condição tão vergonhosa que deve esconder-se por trás de eufemismos detestáveis. Idoso é a mãe, ancião é a mãe, vovozinho é a mãe, melhor idade, terceira idade, feliz idade, tudo isso é a mãe, não se discute. O certo é “velho”, no máximo “coroa”. Os que são contrários ao uso da palavra “velho” alegam que ela soa preconceituosa ou discriminatória. Mas é claro que soa, velhice é defeito. Ninguém diz em voz alta que é defeito, mas todo mundo acha que é. É semelhante ao que ocorre com “pobreza”. Pobreza também é defeito. Do contrário não se diria “pobre, porém honesto”. Por que o “porém”, por que a adversativa? Se ser pobre não fosse defeito, dir-se-ia “pobre e honesto”. Mas, claro, o que a frase afirma é que, apesar de pobre, o sujeito é honesto. “Velho” é a mesma coisa, gosta muito de ser seguido por uma adversativa, como, por exemplo, em “ele é velho, mas entende tudo o que a gente fala”.

Bem, o fato é que hoje deve aparecer no boteco um grande número de velhotes, de todos os estilos. Tem seu lado bom. Vamos reconhecer que a juventude impaciente um pouco os mais velhos e, como já se observou, conversar com jovem cansa muito, porque se tem que falar demais. Vão chegando os velhotes, todos invariavelmente

cumprindo o ritual do “você está bem, você está muito bem”. Em seguida, a troca de novidades. Um tomou um porre de gim em agosto que o deixou torto até hoje, de maneira que não tem saído. Outro está usando fraldão, mas sai numa boa. Outros se foram definitivamente, ou estão com a partida mais ou menos marcada. Dois ficaram viúvos, três viajaram a Buenos Aires e seis deixaram de beber destilados. No mais, alguns relatórios de praxe, o animado cotejo de resultados de exames e remédios, papos acalorados sobre colesterol, triglicerídeos, PSA, glicose, antidepressivos, artrite, implantes dentários, pontes de safena, colonoscopia, esteatose hepática, função cognitiva, câncer de pele, ultrassonografia abdominal, cataratas, perda óssea, estatinas, próstata e o renomado exame da dedada. E, finalmente, todos professarão horror à ideia de ver os fogos do réveillon.

Quando eu era jovem, achava bonito ter nascido num primeiro de janeiro, começando a vida junto com o ano e fazendo aniversário num dia de festas e foguetes. Quem me viu, quem me vê, hoje é exatamente o contrário. E quanto mais velho fico, a sensação piora. Não gosto de confessar isto nem a meu diário, mas a verdade é que, todo dia 31 de dezembro, quando os fogos começam a estourar, eu acho que chegou minha hora, dali não passo. Já consultei até dois psiquiatras por causa dessa maluquice, mas o medo de estuporar no fim do ano não passou, só que agora eu tomo umas bolas que eles me receitaram e fico calmo. Cheguei a pensar em me encher dessas bolas e romper o ano dormindo, mas dormir achando que não vai acordar também não é uma boa, não tem jeito para minha situação.

Quem mais fez aniversário este ano? Às vezes parece que eu sou o único no boteco que fica mais velho. Bem, as mulheres mentem ou escondem. Nessa questão de idade, mulher não vale, elas diminuem a idade até para o IBGE. Mas os homens não ficam muito atrás. O Silveirinha nega a idade sem a menor dúvida, já o peguei em contradição mais de uma vez, ele não decorou direito o ano em que nasceu de mentirinha. O Afonso, o Geraldo e, com quase toda a certeza, o Mariano diminuem a idade. Para não falar no Macedinho, que não revela a idade, mas que todo mundo sabe que foi proeiro da arca de Noé. Um dia destes eu me aporrinho e corto uns dois anos também. Tenho mais cabelo que o Afonso, o Geraldo e o Silveirinha e a menor barriga da mesa.

Se fizer sol, vamos viver um começo de tarde animado, com as mulheres passando para a praia e a gente apreciando, na medida do possível. De modo geral, as damas despertam nostalgia e, às vezes, memórias talvez um tantinho fantasiosas. E há os rabugentos despeitados, como o Linhares e seu compadre Arnaldinho, que desdenham a mulher atual e proclamam a superioridade da mulher do tempo deles. Para eles, as mulheres daquele tempo eram melhores e não se barateavam, se exibindo e transando a torto e a direito, como as de hoje em dia. E os homens, claro, também eram melhores, não eram como esses meninões atuais, que vivem tomando anabolizantes e surfando, deixando o mulherio completamente desatendido. Eu fico assim olhando para o Linhares e o Arnaldinho falando besteira e sempre recordo o grande filósofo que disse que o verdadeiro mal da nova geração é que nós não pertencemos mais a ela. Bom domingo, querido Diário. Mais um, quantos mais ainda?

RIBEIRO, João Ubaldo. **Do Diário do Coroa**. 2013. Conto Brasileiro. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/do-diario-do-coroa-artigo-de-joao-ubaldo-ribeiro/>

Sobre o texto de João Ubaldo Ribeiro:

1. O que é uma crônica e onde costumamos encontrar esse tipo gênero textual?
2. Qual o tema e assunto da crônica?
3. Quem é o narrador da crônica?
4. Na frase: “Essas palavras e expressões são ofensivas, porque dão a entender que a velhice é uma condição tão vergonhosa que deve esconder-se por trás de eufemismos detestáveis” o que você entende pela palavra eufemismo? Discuta o conceito de eufemismo com seus companheiros de classe e apresente exemplos.
5. No comentário do narrador: “Pobreza também é defeito. Do contrário não se diria “pobre, porém honesto”. Por que o “porém”, por que a adversativa? Se ser pobre não fosse defeito, dir-se-ia “pobre e honesto”. Mas, claro, o que a frase afirma é que, apesar de pobre, o sujeito é honesto.” como podemos definir oração adversativa? Qual a função da adversativa na frase?
6. As orações adversativas fazem parte do vocabulário do dia a dia, muitas delas são utilizadas para expressar discriminação e preconceito, tais como os exemplos contidos no texto: “É pobre, porém honesto”, “ele é velho, mas entende tudo o que a gente fala”. Cite exemplos de orações adversativas recorrentes no vocabulário popular que, como no texto, são ofensivas.
7. Qual o ponto de vista do narrador sobre a velhice?
8. Na frase “De modo geral, as damas despertam nostalgia e, às vezes, memórias talvez um tantinho fantasiosas” o que você entende por nostalgia? Você já se sentiu nostálgico(a)?
9. Analise este trecho da crônica: “E há os rabugentos despeitados, como o Linhares e seu compadre Arnaldinho, que desdenham a mulheratual e proclamam a superioridade da mulher do tempo deles. Para eles, as mulheres daquele tempo eram melhores e não se barateavam, se exibindo e transando a torto e a direito, como as de hoje em dia. E os homens, claro, também eram melhores, não eram como esses meninões atuais, que vivem tomando anabolizantes e surfando, deixando o mulherio completamente desatendido.”
Há juízo de valor a respeito de homens e mulheres de ontem e de hoje? Comente sua resposta no grande grupo.
10. O narrador personagem nos apresenta suas impressões sobre a virada do ano. E você, quais suas impressões sobre esse momento do ano?

Práticas de Linguagem: Leitura, escrita e oralidade

Objetivos de Aprendizagem: Identificar, a partir de uma crônica, as características da publicidade e do gênero textual propaganda, bem como refletir sobre a influência delas em nossas vidas.

Habilidades: Ler e interpretar uma crônica sobre o tema propaganda, identificar as características do gênero textual propaganda, discutir sobre a relação entre consumo e publicidade a partir de charges.

1. Leia com atenção a crônica “O estranho procedimento de Dona Dolores”, de Luís Fernando Veríssimo. Em seguida, resolva as atividades:

O ESTRANHO PROCEDIMENTO DE DONA DOLORES

Começou na mesa do almoço. A família estava comendo — pai, mãe, filho e filha — e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

_ Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

_ O que é isso, Dolores?

_ Tá doida, mãe?

Mas dona Dolores parecia não ouvir. Continuava sorrindo. Dali a pouco, levantou-se da mesa e dirigiu-se para a cozinha. Pai e filhos se entreolharam.

_ Acho que a mamãe pirou de vez.

_ Brincadeira dela...

A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina.

_ Adivinhem o que tem de sobremesa?

Ninguém respondeu. Estavam constrangidos por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim.

_ Acertaram! — exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa. — Gelatina Quero Mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e manga.

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados.

Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

_ Bote esta alegria na sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais.

Dá gosto comer!

Mais tarde, o marido de dona Dolores entrou na cozinha e a encontrou segurando uma lata de óleo à altura do rosto e falando para uma parede.

_ A saúde da minha família em primeiro lugar. Por isso, aqui em casa só uso o puro óleo Paladar.

_ Dolores...

Sem olhar para o marido, dona Dolores o indicou com a cabeça.

_ Eles vão gostar.

O marido achou melhor não dizer nada. Talvez fosse caso de chamar um médico. Abriu a geladeira, atrás de uma cerveja. Sentiu que dona Dolores se colocava atrás dele. Ela continuava falando para a parede.

_ Todos encontram tudo o que querem na nossa Gelatec Espacial, agora com prateleiras superdimensionadas, gavetas em Vidro-Glass e muito, mas muito mais espaço. Nova Gelatec Espacial, a cabe tudo.

_ Pare com isso, Dolores. Mas dona Dolores não ouvia.

Pai e filhos fizeram uma reunião secreta, aproveitando que dona Dolores estava na frente da casa, mostrando para uma plateia invisível as vantagens de uma nova tinta de paredes.

_ Ela está nervosa, é isso.

_ Claro. É uma fase. Passa logo.

_ É melhor nem chamar a atenção dela.

_ Isso. É nervos.

Mas dona Dolores não parecia nervosa. Ao contrário, andava muito calma. Não parava de sorrir para o seu público imaginário. E não podia passar por um membro da família sem virar-se para o lado e fazer um comentário afetuoso:

_ Todos andam muito mais alegres desde que eu comecei a usar Limpol nos ralos.

Ou:

_ Meu marido também passou a usar desodorante Silvester. E agora todos aqui em casa respiram aliviados.

Apesar do seu ar ausente, dona Dolores não deixava de conversar com o marido e com os filhos.

_ Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes recém-desenvolvidos pela ciência que o tornam duas vezes mais eficiente?

_ O quê?

_ Sim, os fabricantes de Vida Mansa não descansam para que você possa descansar.

_ Dolores...

Mas dona Dolores estava outra vez virada para o lado, e sorrindo:

_ Como esposa e mãe, eu sei que minha obrigação é manter a regularidade da família. Vida Mansa, uma mãozinha da ciência à Natureza. Experimente!

Naquela noite, o filho levou um susto. Estava escovando os dentes quando a mãe entrou de surpresa no banheiro, pegou a sua pasta de dentes e começou a falar para o espelho.

_ Ele tinha horror de escovar os dentes até que eu segui o conselho do dentista, que disse a palavra mágica: Zaz. Agora escovar os dentes é um prazer, não é, Jorginho?

_ Mãe, eu...

_ Diga você também a palavra mágica. Zaz! O único com HXO.

O marido de dona Dolores acompanhava, apreensivo, da cama, o comportamento da mulher. Ela estava sentada na frente do toucador e falando para uma câmara que só ela via, enquanto passava creme no rosto.

— Marcel de Paris não é apenas um creme hidratante. Ele devolve à sua pele o frescor que o tempo levou, e que parecia perdido para sempre. Recupere o tempo perdido com Marcel de Paris.

Dona Dolores caminhou, languidamente, para a câmara, deixando cair seu robe de chambre no caminho. Enfiou-se entre os lençóis e beijou o marido na boca. Depois, apoiando-se num cotovelo, dirigiu-se outra vez para a câmara.

— Ele não sabe, mas estes lençóis são da nova linha Passional da Santex. Bons lençóis para maus pensamentos. Passional da Santex. Agora, tudo pode acontecer...

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O estranho procedimento de dona Dolores**. 2018. Armazém de Textos. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/12/cronica-o-estranho-procedimento-de-dona.html>>.

1. Os conceitos de publicidade e propaganda são sinônimos. Entretanto, apresentam concepções diferentes já que a publicidade tem por objetivo vender um produto ou serviço e a propaganda tem por objetivo vender uma ideia, divulgando mensagens para influenciar os consumidores. Os dois gêneros apresentam textos de caráter persuasivo e utilizam diferentes recursos para atrair e seduzir o interlocutor.

Cite exemplos de recursos que esses gêneros textuais apresentam para convencer o consumidor a comprar ou a aderir a alguma ideia. Socialize suas ideias no grande grupo.

2. Cite exemplos de propagandas e publicidade, que assim como a personagem Dolores da crônica, você tenha gravado de memória devido ao texto. Socialize e discuta no grande grupo.

3. Em que meios de comunicação encontramos propaganda e publicidade? Você acredita que a publicidade e a propaganda influenciam o consumo? Justifique sua resposta.

4. Você já consumiu algum produto devido a sua propaganda? Já se sentiu enganado pela publicidade? Cite um exemplo e socialize no grande grupo.

5. Leia com atenção a charge a seguir sobre propaganda e publicidade. Em seguida, discuta com seus colegas o que você compreendeu e crie uma charge sobre consumo.



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/A3-L55zpV0A/maxresdefault.jpg>

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Interpretação textual e produção escrita a partir de história em quadrinhos.

Habilidades: Identificar as características do gênero textual história em quadrinhos, ler e interpretar histórias em quadrinhos e produzir uma história em quadrinhos.

1. Leia o texto que segue e identifique as características do gênero textual:

O QUE É HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

História em quadrinhos - ou HQ - é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal.

Essas histórias possuem os fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. No geral, apresentam linguagem verbal e não verbal.

Os artistas utilizam diversos recursos gráficos nesse gênero textual com o intuito de trazer o leitor para “dentro” da história contada.

Para comunicar as falas das personagens, por exemplo, são empregados balões com textos escritos. O formato desses balões também transmite intenções distintas. Por exemplo, balões com linhas contínuas sugerem uma fala em tom normal; os balões com linhas tracejadas indicam que a personagem está sussurrando; os que apresentam contornos em forma de nuvens apontam pensamentos; já os balões com traços pontiagudos exibem gritos.

Outro recurso bastante explorado são as onomatopeias, definidas como palavras que tentam reproduzir os sons. Exemplo: “cabrum”, como o som de trovão; “tic-tac”, como o som dos ponteiros do relógio, entre outros.

Também são exploradas as letras de tipos diferentes e sinais de pontuação, sempre buscando a interação com o leitor.

Os suportes mais usados para a publicação das histórias em quadrinhos são os jornais, as revistas e os gibis.

AIDAR, Laura. **História em Quadrinhos**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos>>

1. Leia as histórias em quadrinhos e preste atenção na sequência dos quadros, nos tipos de balões, nos traços, tipos de letras, na relação entre imagens e falas, além dos temas abordados. Faça apontamentos sobre as HQs e, em seguida, socialize no grande grupo para, coletivamente, realizar uma análise das tirinhas:



Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>



Disponível em: <<https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Uma-nova-leitura-das-historias-em-quadrinhos>>



Disponível em: <<https://willtirando.com.br>>



Disponível em: <<https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/tirinhas-mafalda/2226>>



Disponível em: <<http://www.willtirando.com.br/page/10>>



Disponível em: <<https://document.onl/documents/interpretacao-de-cartum.html>>



Disponível em: <<https://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda.html>>

1. Após discutir sobre as histórias em quadrinhos e identificar as características do gênero textual, crie uma história em quadrinhos sobre um tema de seu interesse. Quando concluídas, as histórias de todos os estudantes devem ser trocadas entre os companheiros de classe. Cada estudante deverá analisar a HQ recebida oralmente no grande grupo.

Práticas de Linguagem: Leitura, escrita e oralidade

Objetivos de Aprendizagem: Diferenciar resenha de resumo, compreender o conceito de resenha e realizar resenha crítica de um conto.

Habilidades: Compreender as características do gênero textual resenha, desenvolver estratégias de inferências e antecipações para levantar conhecimentos prévios e hipóteses sobre o texto a ser resenhado, a partir de supostas pistas: título, tema, autor, assuntos, gênero textual, etc. Escrever uma resenha crítica sobre um conto.

1. Leia atentamente o texto “O que é resenha?”, socialize com os companheiros de classe o que você compreendeu sobre as características desse gênero textual. Qual a diferença entre resenha e resumo?

O QUE É RESENHA?

A resenha é um gênero textual muito comum no âmbito acadêmico. É considerada como sendo uma abordagem crítica, descritiva e opinativa sobre uma obra.

SIGNIFICADOS

A resenha é um gênero textual responsável por descrever determinada obra com a intenção de apresentá-la ao público interessado. Os principais itens abordados em uma resenha são a análise, a descrição e a enumeração dos pontos positivos ou negativos de um trabalho. Pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, como na literatura, em textos jornalísticos, acadêmicos etc. Lexicalmente, sua origem vem da palavra em latim *resignare* (re, “novo” e *signum*, “sinal” ou “marca”).

Tipos de resenha

As resenhas cumprem o papel de análise das principais características de uma obra. Nesse caso, ela passa a cumprir três funções primordiais:

Identificar a obra a ser resenhada;

Descrever e apresentar em forma de resumo o assunto da obra;

Avaliar o conteúdo da obra analisada, dando sua opinião própria (nesse caso chamamos de “resenha crítica”).

Dentre os tipos citados acima, o gênero textual resenha se apresenta em três tipos:

Resenha crítica: é a forma mais comum de resenha. Nela, o resenhador avalia todos os aspectos de uma obra. Por exemplo, no caso de um livro, será levado em conta o estilo de escrita, estética, beleza, fundamentação, contexto histórico etc. No caso da resenha crítica, é imprescindível que haja a crítica positiva ou negativa do autor/resenhador e se esse recomenda ou não o consumo da obra.

Resenha descritiva: na resenha descritiva, também conhecida como técnica ou científica, o autor/resenhista, no julgamento do conteúdo analisado, deve avaliar os

pontos principais e relevantes de uma obra, em um processo minucioso de descrição dos seus itens. Diferentemente da resenha crítica, a forma descritiva não necessita da opinião do autor, sendo inerente às críticas pessoas de quem a produz.

Resenha temática: a resenha temática é caracterizada por ser uma análise de vários textos cuja temática é a mesma. Por incluir um grande número de produções e autores, a resenha temática é mais simples e de fácil organização. Ao escrever, o autor deve se atentar para a valorização das melhores ideias sobre o assunto a ser discutido.

Resenha x Resumo

Muitas pessoas confundem resenha e resumo. De fato, ambos os gêneros textuais possuem semelhanças, mas as diferenças são ainda mais notáveis. O resumo nada mais é do que uma síntese direta e objetiva sobre um determinado assunto, texto, obras literárias, fílmicas, jornalísticas etc. Nele, o autor deve extrair as principais ideias do conteúdo abordado e apresentá-lo de maneira sumariada, para que o leitor consiga de imediato absorver apenas o essencial.

Sendo assim, confira o quadro abaixo com as principais diferenças entre resenha X resumo e nunca mais erre na hora de produzir seus textos:

RESENHA	RESUMO
Deve conter um cabeçalho contendo as informações básicas sobre a obra resenha, como nome, data de publicação, autores etc.	Faz-se um pequeno resumo em forma de texto apresentando a obra. Deve ser feita antes do desenvolvimento do texto.
Apresentar as informações sobre os autores da obra, como formação acadêmica, nacionalidade, publicações etc.	Destacar os métodos, objetivos e o tema abordado e sua relevância para pesquisa.
Sob a forma de um resumo, apresentar a obra, dividindo-a em capítulos, em casos de livros, e cenas, nos casos das produções audiovisuais.	Selecionar as principais ideias, filtrar e excluir as informações redundantes
Por meio de forma direta ou indireta, o resenhista deve adicionar ao texto seus comentários e julgamentos sobre a obra.	O texto é geralmente feito em prosa e sem o uso de tópicos, sempre utilizando o verbo na 3ª pessoa.
Incluir ao fim da resenha, no caso de resenha crítica, a opinião do resenhista: se ele recomenda ou não a obra para o leitor.	Faz-se o uso de palavras-chave ao final do resumo, devendo estar sempre separadas por vírgula e finalizadas com um ponto final.

Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-resenha>>

2. Apresentamos a seguir o conto “Um senhor muito velho com umas asas enormes” do escritor colombiano Gabriel García Márquez, considerado um dos melhores autores do século XX e um dos principais escritores do chamado realismo mágico na literatura latino-americana. Antes de iniciar a leitura do conto, discuta com seus companheiros de classe e com o professor o título do conto:

O que esse título pode oferecer de pistas sobre a leitura? O que você imagina que vai encontrar no enredo?

O que poderia ser o realismo mágico na literatura?

Em seguida, leia o conto e socialize suas impressões no grande grupo. Após realizar a discussão, escreva uma resenha crítica sobre o conto, levando em consideração, as informações discutidas anteriormente.

UM SENHOR MUITO VELHO COM UMAS ASAS ENORMES

No terceiro dia de chuva tinham matado tantos caranguejos dentro de casa que Pelayo teve de atravessar o seu pátio inundado para atirá-los ao mar, pois o bebê recém-nascido tinha passado a noite com febre e pensava-se que era por causa da pestilência. O mundo estava triste desde terça-feira. O céu e o mar eram uma única e mesma coisa de cinza e as areias da praia, que em março resplandeciam como poeira de luz, tinham-se transformado numa papa de lodo e mariscos podres. A luz era tão fraca ao meio-dia que, quando Pelayo regressava a casa depois de ter deitado fora os caranguejos, teve dificuldade em ver o que era que se movia e gemia no fundo do pátio. Teve de aproximar-se muito, para descobrir que era um homem velho, que estava caído de borco no lodaçal e que, apesar dos seus grandes esforços, não podia levantar-se, porque lhe impediam as suas enormes asas.

Assustado por aquela visão aflitiva, Pelayo correu em busca de Elisenda, sua mulher, que estava a pôr compressas ao bebê doente, e levou-a até ao fundo do pátio. Ambos observaram o corpo caído com um silencioso pasmo. Estava vestido como um trapeiro. Não lhe restavam mais do que uns fiapos descoloridos no crânio pelado e pouquíssimos dentes na boca, e essa lastimosa condição de bisavô ensopado tinha-o desprovido de qualquer grandeza. As suas asas de abutre velho, sujas e meio depenadas, estavam encalhadas para sempre no lodaçal.

Tanto o observaram, e com tanta atenção, que Pelayo e Elisenda muito rapidamente se recompuseram do assombro e acabaram por achá-lo familiar. Então atreveram-se a falar-lhe, e ele respondeu-lhes num dialeto incompreensível, mas com uma boa voz de navegante. Foi por isso que deixaram de preocupar-se com o inconveniente das asas e chegaram à sensata conclusão de que era um naufrago solitário de algum navio estrangeiro, desfeito pelo temporal. Contudo, chamaram, para que o visse, uma vizinha que sabia todas as coisas da vida e da morte, e a ela chegou-lhe um olhar para tirá-los do engano.

– É um anjo – disse-lhes – Com certeza vinha por causa da criança, mas o desgraçado está tão velho que a chuva o fez cair.

No dia seguinte, toda a gente sabia que em casa de Pelayo tinham cativo um anjo de carne e osso. Contra o critério da vizinha sábia, para quem os anjos destes tempos eram sobreviventes fugitivos de uma conspiração celestial, não tinham tido coragem para matá-lo à paulada. Pelayo esteve toda a tarde a vigiá-lo, da cozinha, armado com o seu garrote de aguazil, e, antes de deitar-se, tirou-o de rastros do lodaçal e fechou-o com as galinhas no galinheiro alambrado.

À meia-noite, quando terminou a chuva, Pelayo e Elisenda continuavam a matar caranguejos. Pouco depois o menino acordou, sem febre e com desejos de comer. Então, sentiram-se magnânimos e decidiram pôr o anjo numa balsa com água doce e provisões para três dias e abandoná-lo à sua sorte no mar alto. Mas, quando foram ao pátio com as primeiras claridades, encontraram toda a vizinhança em frente do galinheiro, divertindo-se com o anjo, sem a menor devoção e a atirar-lhe coisas para comer pelos buracos dos alambres, como se não se tratasse de uma criatura sobrenatural, mas sim de um animal de circo.

O padre Gonzaga chegou antes das sete, alarmado pela desproporção da notícia. A essa hora já tinham ocorrido curiosos menos frívolos que os do amanhecer e tinham feito toda a espécie de suposições sobre o futuro do cativo. Os mais simples pensavam que seria nomeado alcaide do mundo. Outros, de espírito mais austero, supunham que seria promovido a general de cinco estrelas, para que ganhasse todas as guerras. Alguns visionários esperavam que fosse conservado como reprodutor, para implantar na Terra uma estirpe de homens alados e sábios que se encarregassem do universo. Mas o padre Gonzaga, antes de ser cura, tinha sido lenhador vigoroso. Chegado aos alambres, fez uma rápida revisão do seu catecismo, e, entretanto, pediu que lhe abrissem a porta, para examinar de perto aquele varão de lástima que mais parecia uma enorme galinha decrépita entre as galinhas absortas.

Estava deitado num canto, secando ao sol as asas estendidas, entre as cascas de frutas e as sobras de pequenos-almoços que lhe tinham atirado os madrugadores. Alheio às impertinências do mundo, mal levantou os seus olhos de antiquário e murmurou alguma coisa no seu dialeto quando o padre Gonzaga entrou no galinheiro e lhe deu os bons-dias em latim. O pároco teve a primeira suspeita da sua impostura ao verificar que não compreendia a língua de Deus nem sabia cumprimentar os seus ministros. A seguir, observou que, visto de perto, tinha a aparência demasiado humana: tinha um insuportável odor de intempérie, o avesso das asas semeado de algas parasitárias e as penas maiores maltratadas por ventos terrestres, e nada da sua natureza miserável estava de acordo com a egrégia dignidade dos anjos. Então abandonou o galinheiro e, com um breve sermão, preveniu os curiosos contra os riscos da ingenuidade.

Recordou-lhes que o Demônio tinha o mau hábito de servir-se de artifícios de Carnaval para confundir os incautos. Argumentou que, se as asas não eram o elemento essencial para determinar as diferenças entre um gavião e um aeroplano, muito menos o podiam ser para reconhecer os anjos. No entanto, prometeu escrever uma carta ao seu bispo, para que este escrevesse outra ao seu primaz e para que este escrevesse outra ao Sumo Pontífice, de maneira que o veredicto final viesse dos tribu-

nais mais altos.

A sua prudência caiu em corações estéreis. A notícia do anjo cativo divulgou-se com tanta rapidez que ao cabo de poucas horas havia no pátio um alvoroço de mercado, e tiveram de levar a tropa, com baionetas, para espantar o tumulto, que já estava quase a deitar a casa abaixo. Elisenda, com o espinhaço torcido de tanto varrer lixo de feira, teve então a boa ideia de taipar o pátio e receber cinco centavos pela entrada para ver o anjo.

Vieram curiosos até da Martinica. Veio uma feira ambulante com um acrobata voador, que passou a zumbir várias vezes por cima da multidão, mas ninguém lhe ligou importância, porque as suas asas não eram de anjo, mas de morcego sideral. Vieram em busca de saúde os doentes mais infelizes do Caribe: uma pobre mulher que desde criança estava a contar os latejos do seu coração e já não tinha números que lhe chegassem, um jamaicano que não podia dormir porque o atormentava o ruído das estrelas, um sonâmbulo que se levantava de noite para desfazer as coisas que tinha feito acordado, e muitos outros de menor gravidade. No meio daquela desordem de naufrágio que fazia tremer a terra, Pelayo e Elisenda estavam felizes de cansaço, porque em menos de uma semana atulhavam de dinheiro os quartos de dormir, e, todavia, a fila de peregrinos que esperavam vez para entrar chegava até ao outro lado do horizonte.

O anjo era o único que não participava do seu próprio acontecimento. O tempo ia-se lhe em procurar acomodação no seu ninho emprestado, aturdido pelo calor de inferno das lamparinas de azeite e das velas de sacrifício que lhe encostavam aos alambres. Ao princípio insistiram para que comesse cristais de cânfora, que, de acordo com a sabedoria da vizinha sábia, era o alimento específico dos anjos. Mas ele desprezava-os, como desprezou, sem os provar, os almoços papais que lhe levavam os penitentes, e nunca se soube se foi por ser anjo ou por ser velho que acabou por comer nada mais que papas de berinjela. A sua única virtude sobrenatural parecia ser a paciência. Sobretudo nos primeiros tempos, quando o espiolhavam as galinhas em busca dos parasitas estelares que proliferavam nas suas asas e os aleijados lhe arrancavam penas, para tocar com elas nos seus defeitos, e até os mais piedosos lhe atiravam pedras, tentando conseguir que se levantasse, para vê-lo de corpo inteiro.

A única vez que conseguiram perturbá-lo foi quando lhe queimaram as costas com um ferro de marcar novilhos, porque havia tantas horas que estava imóvel que pensaram que estava morto. Acordou sobressaltado, disparatando em língua hermética e com os olhos em lágrimas, e bateu as asas duas vezes, o que provocou um remoinho de estrume de galinheiro e pó lunar e um vendaval de pânico que não parecia deste mundo. Apesar de muitos terem ficado convencidos de que a sua reação não tinha sido de raiva, mas sim de dor, desde esse dia trataram de não o incomodar, porque a maioria compreendeu que a sua passividade não era a de um herói em gozo de boa reforma, mas a de um cataclismo em repouso.

O padre Gonzaga enfrentou a frivolidade da multidão com fórmulas de inspiração doméstica, enquanto lhe chegava um parecer decisivo sobre a natureza do cativo. Mas o correio de Roma tinha perdido a noção da urgência. O tempo ia-se lhes a averiguar se o prisioneiro tinha umbigo, se o seu dialeto tinha alguma coisa a ver com o aramaico, se podia caber muitas vezes na ponta dum alfinete, ou se não seria simplesmente um norueguês com asas. Aquelas cartas de parcimônia teriam ido e

vindo até ao fim dos séculos se um acontecimento providencial não tivesse posto um fim às tribulações do pároco.

Sucedeu que, por esses dias, entre muitas outras atrações das feiras ambulantes do Caribe, levaram ao povoado o espetáculo triste da mulher que se tinha convertido em aranha por ter desobedecido a seus pais. A entrada para a ver não só custava menos que a entrada para ver o anjo, mas ainda permitiam fazer-lhe toda a espécie de perguntas sobre a sua absurda condição e examiná-la pelo direito e pelo avesso, de maneira que ninguém pusesse em dúvida a veracidade do horror. Era uma tarântula espantosa do tamanho de um carneiro e com a cabeça de uma donzela triste. Porém, o mais aflitivo não era a sua aparência de disparate, mas a sincera aflição com que contava os pormenores da sua desgraça; sendo quase uma criança, tinha-se escapado de casa dos seus pais para ir a um baile, e, quando regressava pelo bosque, depois de ter dançado toda a noite sem autorização, um trovão pavoroso abriu o céu em duas metades e por aquela greta saiu o relâmpago de enxofre que a converteu em aranha.

O seu único alimento eram as bolinhas de carne moída que as almas caritativas quisessem deitar-lhe na boca. Semelhante espetáculo, carregado de tanta verdade humana e de tão temível castigo, tinha de derrotar, sem premeditação, o de um anjo despeitoso que mal se dignava olhar para os mortais. Além disso, os raros milagres que se atribuíam ao anjo revelavam uma certa desordem mental, como o do cego que não recuperou a vista, mas a quem apareceram três dentes novos, o do paralítico que não pôde andar, mas esteve quase a ganhar a loteria, e o do leproso a quem nasceram girassóis nas feridas. Aqueles milagres de consolação, que mais pareciam divertimentos de troça, já tinham enfraquecido a reputação do anjo quando a mulher convertida em aranha acabou de a aniquilar.

Foi desta maneira que o padre Gonzaga se curou para sempre das insônias e o pátio de Pelayo voltou a ficar tão solitário como nos tempos em que choveu três dias e os caranguejos andavam pelos quartos.

Os donos da casa não tiveram nada que lamentar. Com o dinheiro arrecadado construíram uma mansão de dois andares, com balcões e jardins e com muros muito altos, para que não entrassem os caranguejos do Inverno, e com barras de ferro nas janelas, para que não entrassem os anjos. Pelayo instalou, além disso, uma criação de coelhos muito perto da povoação, renunciando para sempre ao seu mau emprego de aguazil, e Elisenda comprou uns sapatos acetinados com saltos altos e muitos vestidos de seda furta-cor, como os que usavam as senhoras mais categorizadas nos domingos daqueles tempos. O galinheiro foi a única coisa que não mereceu atenção. Se alguma vez o lavaram com creolina e nele queimaram as lágrimas de mirra, não foi para prestar honras ao anjo, mas para conjurar a pestilência de esterqueira, que andava como um fantasma por toda a parte e estava a tornar velha a casa nova.

Ao princípio, quando o menino começou a andar, tiveram cuidado para que não estivesse muito perto do galinheiro. Mas depois foram-se esquecendo do temor e acostumando-se à pestilência, e antes que o menino mudasse os dentes tinha-se habituado a brincar dentro do galinheiro, cujos alambres apodrecidos caíam aos bocados. O anjo não foi menos desabrido para com ele do que para com o resto dos mortais, mas suportava as infâmias mais engenhosas com uma mansuetude de cão sem ilusões. Ambos contraíram a varicela ao mesmo tempo. O médico que tratou o menino não resistiu à tentação de auscultar o anjo e encontrou-lhe tantos sopros no coração e

tantos ruídos nos rins que não lhe pareceu possível que estivesse vivo. O que mais o assombrou, contudo, foi a lógica das suas asas. Pareciam tão naturais naquele organismo completamente humano que não podia compreender-se porque não as tinham também os outros homens.

Quando o menino foi à escola, havia muito tempo que o sol e a chuva tinham desmantelado o galinheiro. O anjo andava a arrastar-se por aqui e por ali, como um moribundo sem dono. Expulsavam-no a vassouradas de um quarto e um momento depois encontravam-no na cozinha. Parecia estar em tantos lugares ao mesmo tempo que chegaram a pensar que se desdobrava, que se repetia a si mesmo por toda a casa, e a exasperada Elisenda gritava, fora de si, que era uma desgraça viver naquele inferno cheio de anjos. Mal podia comer, os seus olhos de antiquário tinham-se-lhe tornado tão turvos que andava a tropeçar nas vigas que sustentavam o telhado, e já não lhe restavam senão os ráquis pelados das últimas penas. Pelayo atirou-lhe para cima uma manta e fez-lhe a caridade de o deixar dormir no alpendre, e só então repararam que passava a noite com febres, delirando, em tartamudeios de norueguês velho. Foi essa uma das poucas vezes em que se alarmaram, porque pensavam que ia morrer e nem sequer a vizinha sábia tinha podido dizer-lhes o que se fazia com os anjos mortos.

No entanto, não só sobreviveu ao seu pior Inverno como até pareceu melhor com os primeiros sóis. Permaneceu imóvel durante muitos dias no canto mais afastado do pátio, onde ninguém o visse, e em princípios de dezembro começaram a nascer-lhe nas asas umas penas grandes e duras, penas de passarão velho, que mais pareciam um novo percalço da decrepitude. Mas ele devia conhecer a razão dessas mudanças, porque tinha todo o cuidado para que ninguém as notasse e para que ninguém ouvisse as canções de navegantes que às vezes cantava sob as estrelas.

Uma manhã, Elisenda estava a cortar rodela de cebola para o almoço, quando um vento que parecia do alto mar se meteu na cozinha. Então assomou-se à janela e surpreendeu o anjo nas primeiras tentativas do voo. Eram tão desajeitadas que abriu com as unhas um sulco de arado nas hortalças e esteve quase a deitar abaixo o alpendre, com aqueles adejos indignos que escorregavam na luz e não encontravam apoio no ar. Mas conseguiu ganhar altura. Elisenda exalou um suspiro de alívio, por ela e por ele, quando o viu passar por cima das últimas casas, sustentando-se de qualquer maneira com um agourento esvoaçar de abutre senil. Continuou a vê-lo até ter acabado de cortar a cebola, e continuou a vê-lo até quando já não era possível que o pudesse ver, porque nesse momento já não era um estorvo na sua vida, mas um ponto imaginário no horizonte do mar.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Um senhor muito velho com umas asas enormes.**

Pragmatismo. 2014. Disponível em:

<<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/03/gabriel-garcia-marquez-um-senhor-muito-velho-com-umas-asas-enormes.html>>.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o conceito de texto dissertativo-argumentativo e suas características, construir argumentos para defender um ponto de vista.

Habilidades: Ler sobre as características do texto dissertativo-argumentativo, ler um texto informativo sobre Cotas raciais e produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema.

1. Leia com atenção o texto explicativo sobre o que é um texto dissertativo-argumentativo em seguida resolva a atividade:

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

O texto dissertativo-argumentativo é um tipo textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos e explicações.

Esse tipo de texto tem como objetivo central a formação de opinião do leitor. Assim, ele é caracterizado por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem, sendo nesse sentido, argumentativo.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) esse é o tipo de texto solicitado aos alunos, cujo tema ronda questões de ordem social, científica, cultural ou política. Vale lembrar que os outros tipos são: texto narrativo, texto descritivo, texto expositivo e texto injuntivo.

O planejamento do texto dissertativo-argumentativo

A produção textual requer planejamento. Assim, antes de começar a escrever, convém elaborar um plano daquilo que será abordado e de que forma (estratégia).

Essa planificação servirá de ponte para o sucesso do texto, embora o mais importante para se alcançar esse resultado seja observar atentamente os fatores de coesão e coerência.

Para melhor exemplificar, as etapas necessárias para produzir um texto dissertativo-argumentativo são:

Problema: No momento inicial busca-se o problema, ou seja, os fatos sobre o tema pretendido e, ademais, a tese (ideia central do texto).

Opinião: A opinião pessoal sobre o tema reforçará a argumentação, por isso é importante buscar uma verdade pessoal ou juízo de valor sobre o assunto abordado.

Argumentos: O mais importante de um texto dissertativo-argumentativo é a organização, clareza e exposição dos argumentos. Para tanto, é importante selecionar exemplos, fatos e provas a fim de assegurar a validade de sua opinião, sem deixar de justificar.

Conclusão: Nesse momento, busca-se a solução para o problema exposto. Assim, é interessante apresentar a síntese da discussão, a retomada da tese (ideia principal) e, além disso, a proposta de solução do tema com as observações finais.

A estrutura do texto dissertativo-argumentativo:

O texto dissertativo-argumentativo segue o padrão dos modelos de redação, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.

1. Introdução: Nela devem ser mencionados os temas que são abordados no texto – ou o problema – de modo a situar o interlocutor. Esta parte deve compreender cerca de 25% da dimensão global do texto.

2. Desenvolvimento: Todas as ideias mencionadas na introdução devem ser desenvolvidas de forma opinativa e argumentativa nessa parte do texto, cuja dimensão deve compreender cerca de 50% do mesmo.

3. Conclusão: A conclusão deve ser uma síntese do problema abordado, mas com considerações que expressam o resultado do que foi pensado ao longo do texto. A sua dimensão contempla cerca de 25% do texto.

DIANA, Daniela. **Texto Dissertativo-Argumentativo**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-dissertativo-argumentativo>>

2. Agora que você já sabe quais são as características de um texto dissertativo-argumentativo, leia o texto “Cotas Raciais”, do professor de Sociologia Francisco Porfírio, informe-se sobre o tema, verifique os argumentos contra e a favor das cotas apresentados no texto. Discuta com seus companheiros de classe: Você é a favor ou contra as cotas raciais? Que outros argumentos que não aparecem no texto você acrescentaria? Quais argumentos sustentam sua posição quanto ao tema?

COTAS RACIAIS

Cotas raciais são reservas de vagas em vestibulares, provas e concursos públicos destinadas a pessoas de origem negra, parda ou indígena. As cotas visam a acabar com a desigualdade racial e o racismo estrutural, resultantes de anos de escravidão no Brasil, que ainda excluem pessoas negras e indígenas da universidade, do mercado de trabalho e dos espaços públicos.

Como funcionam as cotas raciais?

As cotas são reservas de vagas para determinados segmentos minoritários da população, como pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas e pessoas com necessidades especiais. No caso da atribuição das cotas para ingresso em cursos de graduação em universidades públicas federais, além da origem étnico-racial, o candidato à vaga reservada deve ter cursado todo o seu ensino médio em escolas públicas.

Dessa maneira, as universidades públicas oferecem um duplo sistema de cotas: uma parcela da reserva de vagas destina-se a estudantes de escola pública, independentemente da origem étnico-racial, e a outra parcela destina-se a estudantes de escola pública que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

No atual sistema de ações afirmativas para ingresso em universidades e institutos federais de ensino, 50% das vagas devem ser destinadas a pessoas oriundas de escolas públicas. Dessas vagas, 25% destinam-se a pessoas com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo, e a outra metade está liberada para pessoas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo, desde que tenham cursado os três anos do ensino médio em escolas públicas.

As ofertas de vagas restritas por critérios étnico-raciais encaixam-se nessa reserva de 50% das vagas totais oferecidas pela universidade e por cada curso, de acordo com o edital do vestibular ou do SisU. Para calcular o número de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, utilizam-se dados dos censos demográficos. Regiões com maior número de negros devem oferecer uma maior reserva de vagas para essas pessoas, estados com maior número de indígenas devem oferecer uma maior reserva de vagas para indígenas e assim sucessivamente.

No caso de concursos para investidura em cargos públicos, há uma reserva de 20% do total de vagas ofertadas em um edital para pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. Nesses casos, a autodeclaração com documentação comprobatória (como certidão de nascimento, certidão de alistamento militar ou RG do candidato e até de seus ascendentes diretos – mãe e pai) é suficiente para que uma pessoa possa concorrer a uma vaga no concurso pela lei de cotas.

Já no caso das universidades e institutos federais, além da autodeclaração, o candidato deve passar por uma entrevista com a banca examinadora a fim de comprovar a veracidade da autodeclaração. Um problema resultante desse último caso é que não há como expressar uma objetividade concreta para reconhecer pessoas pardas, e a subjetividade dos critérios adotados por examinadores já causou injustiças e até fraudes.

Em 2007, na UnB (essa instituição adota um sistema de ações afirmativas desde 2004, oito anos antes da sanção da lei de cotas, colocando a instituição como vanguarda entre as universidades federais no quesito de ações afirmativas), dois gêmeos idênticos que se autodeclararam pardos tiveram confirmações diferentes: um foi aceito como pardo e outro, não. Após recurso, o irmão que teve seu pedido de cota negado foi aceito como pardo. Isso mostra que pode haver falhas nesse sistema de verificação.

Lei de cotas raciais

Atendendo a reivindicações de movimentos sociais, o Poder Legislativo teve de criar leis específicas para estabelecer ações afirmativas para ingresso de pessoas pretas, pardas ou de origem indígena em cursos superiores de universidades públicas federais e em concursos públicos para órgãos e empresas da administração pública federal. A justificativa dessas leis encontra-se na falta de igualdade racial e representatividade de pessoas negras e indígenas nos cursos superiores e nos concursos públicos.

Apesar de a maior parte da população brasileira ser negra (54%, segundo o Pnad/IBGE de 2017), essa população encontra-se ainda fortemente excluída do ensino superior, ocupa postos de empregos que exigem menor qualificação e tem a renda mensal menor que a da população considerada branca. As leis de ações afirmativas surgiram para tentar corrigir essas distorções sociais provocadas pela escravização de pessoas oriundas da África no Brasil por quase 300 anos.

Temos, atualmente, duas leis específicas sobre cotas que incluem a temática

racial: a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. A primeira refere-se ao acesso às universidades públicas federais e, a outra, aos concursos públicos no âmbito federal.

Quem criou as cotas raciais?

Um sistema de cotas foi adotado pela primeira vez na Índia, na década de 1950, para promover ações afirmativas que integrassem a população tradicionalmente pertencente às castas excluídas nos sistemas educativos, na administração pública e nos cargos políticos.

O antigo sistema de castas indiano fazia distinção entre as pessoas com base na origem da família, criando um aparato social de forte exclusão das populações pertencentes à casta mais baixa ou que não possuíssem casta: os dalits (sem castas, eram considerados no sistema indiano tradicional como pessoas tão indignas que não poderiam sequer ser tocadas por outras, pois isso causaria uma contaminação espiritual) e os shudras (pessoas que pertenciam à casta mais baixa e, no sistema tradicional, tinham uma natureza servil que os condenava a ocupar os piores empregos).

No Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas, em 2003. A primeira instituição pública federal a adotar um sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004.

A partir de 2007, a elaboração de um programa de expansão e investimento nas universidades e institutos federais, chamado Reuni, ampliou o debate sobre as cotas raciais por meio dos conselhos universitários. A proposta de implementar cotas para estudantes de escolas públicas com subcotas para negros, pardos e indígenas foi analisada pelo Supremo Tribunal Federal, que votou por unanimidade pela constitucionalidade das ações afirmativas. Assim, foi sancionada, em 2012, a Lei 12.711/12, que regulamenta o sistema de cotas em universidades e institutos federais de ensino.

Cotas raciais no mundo

Diversos países adotam diferentes sistemas de cotas para incluir as populações vulneráveis e excluídas na educação, no serviço público e em sistemas políticos. Veja alguns países que compõem a lista:

- África do Sul;
- Nova Zelândia;
- Austrália – promove cotas para aborígenes;
- Canadá – promove cotas para os inuítes (esquimós);
- Colômbia – cotas para negros e indígenas nas universidades;
- Índia – cotas para inserção das pessoas excluídas pelo antigo sistema de castas indiano;
- Estados Unidos – com o fim da segregação oficial e a explosão dos movimentos pelos direitos da população negra, o presidente John Kennedy instaurou um sistema de cotas para crianças negras acessarem escolas públicas que geralmente eram frequentadas por crianças brancas. Também houve um processo de instalação de cotas em algumas universidades. Algumas críticas apontam que tais ações afirmativas beneficiaram apenas as famílias negras de classe média. A Universidade de Harvard e a Universidade Columbia foram as primeiras a

adotar sistemas de cotas para negros em 1969.

Argumentos favoráveis e argumentos contrários às cotas raciais

O debate sobre as cotas raciais intensificou-se no Brasil após a sanção da lei de cotas. De um lado, movimentos sociais, ONGs, intelectuais e juristas defendem a necessidade das cotas sociais e raciais para solucionar os problemas de desigualdade no país. O que esses setores da sociedade defendem é que a exclusão social e o racismo nos levam a uma necessidade de implantar medidas que promovam a igualdade, reconhecendo que primeiro é preciso se ter um sistema de equidade, ou seja, diante das dificuldades enfrentadas por camadas excluídas, é preciso criar ações afirmativas que efetivamente incluam essas pessoas na sociedade, após anos de exclusão resultada da escravidão e do racismo estrutural.

Veja os argumentos pró e contra as políticas de ações afirmativas:

O critério racial adotado não existe biologicamente, visto que todos os seres humanos têm genótipos iguais, independentes da cor da pele. Como contra-argumento, defensores das cotas afirmam que o fenótipo das pessoas negras as coloca na condição de exclusão por conta do etnocentrismo histórico. As cotas raciais criam uma distinção que subjugam a capacidade das pessoas negras. Como contra-argumento, os defensores das cotas afirmam que, em um primeiro momento, é necessário esse tratamento desigual para que se inicie um processo de inclusão das populações vulneráveis, que, por questões sociais, não têm acesso a muitos espaços e serviços públicos.

As cotas ferem o princípio da meritocracia, colocando alguém com uma pontuação menor em vantagem em relação a alguém com uma pontuação maior. Como contra-argumento favorável às cotas, dizem que é impossível estabelecer um sistema meritocrático justo em um lugar onde não há igualdade de oportunidades.

Não se deveria pensar em cota, mas em melhorar o sistema de educação básica público, dando a todos as mesmas chances de ingressar na universidade. Como contra-argumento, os favoráveis às cotas dizem que as ações afirmativas são uma primeira resolução do problema, que deve estar acompanhada de investimentos na educação básica pública, para que, futuramente, com uma educação básica de qualidade e pessoas negras inseridas no ensino superior, as cotas não sejam mais necessárias.

PORFÍRIO, Francisco. **Cotas raciais**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>

3. Agora que você já se apropriou sobre as questões que envolvem as cotas raciais e fez um juízo de valor a respeito de argumentos contra e a favor das cotas, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema. Utilize as instruções estudadas sobre esse tipo de gênero textual.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o conceito de crônica e suas características.

Habilidades: Ler informações sobre o gênero textual crônica, fazer a leitura de um texto desse gênero, analisá-lo e produzir uma crônica.

1. Leia atentamente as informações abaixo sobre o gênero textual crônica. Identifique suas características e, em seguida, resolva as atividades:

CRÔNICA

A crônica é um gênero textual típico dos séculos XIX, XX e XXI, normalmente sendo encontrada em jornais ou revistas. Em muitos casos, célebres cronistas – tais quais Lima Barreto ou Luís Fernando Veríssimo – reúnem suas crônicas em livros.

Características

- O fator principal que define a crônica é sua temática: crônicas abordam assuntos vinculados ao cotidiano das cidades.
- Um bom cronista é aquele que narra situações banais sob uma ótica particular e criativa.
- É comum que esse tipo de texto tenha marcas claras de humor.
- A linguagem da crônica costuma ser coloquial e simples. A leveza na linguagem é típica do gênero.
- Normalmente, as crônicas são publicadas em jornais, revistas e blogs.

Tipos de crônica

A produção de crônicas está diretamente ligada à difusão da imprensa na sociedade. Foi por meio dos jornais que, a priori, as crônicas começaram a circular na vida dos cidadãos. Entretanto, se esse espaço de publicação ainda é o mais utilizado pelos cronistas, os tipos de crônicas que existem são diversos. De algum modo, é possível dizer que existem dois tipos de crônica: as narrativas e as jornalísticas.

Crônica narrativa: são aquelas que não apresentam estruturas textuais argumentativas ou reflexivas predominantes. Nesse caso, a crônica pode ser definida como um gênero literário marcado pela narração de situações cotidianas sob uma ótica individual.

Crônica jornalística: Diferentemente da anterior, as crônicas jornalísticas misturam as tipologias textuais narrativa e argumentativa. Isso porque, a partir da narração de fatos cotidianos, os cronistas de jornal promovem reflexões e desenvolvem teses e argumentos. (...)

Tanto nas crônicas narrativas quanto nas jornalísticas, é muito comum que o humor seja uma das tônicas do texto. O uso da ironia, de comparações inusitadas ou ainda a

tematização de assuntos cômicos por excelência são algumas das técnicas usadas pelos cronistas.

Como fazer uma crônica

Para fazer uma boa crônica, é preciso, inicialmente, ser um observador da sociedade. A visão particular e inusitada do cronista é que confere originalidade ao gênero. Além disso, é necessário usar uma linguagem leve, muitas vezes coloquial, e procurar demonstrar como o cotidiano pode ser cheio de significados.

MARINHO, Fernando. **Crônica.** Brasil Escola. Disponível em:
<<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>>

2. Leia com atenção a crônica “O que faz bem para a saúde?” do escritor Luís Fernando Veríssimo, em seguida, responda às perguntas sobre o texto:

O QUE FAZ BEM PARA A SAÚDE?

Cada semana, uma novidade. A última foi que pizza previne câncer do esôfago. Acho a maior graça. Tomate previne isso, cebola previne aquilo, chocolate faz bem, chocolate faz mal, um cálice diário de vinho não tem problema, qualquer gole de álcool é nocivo, tome água em abundância, mas peraí, não exagere...

Diante desta profusão de descobertas, acho mais seguro não mudar de hábitos.

Sei direitinho o que faz bem e o que faz mal pra minha saúde.

Prazer faz muito bem.

Dormir me deixa 0 km.

Ler um bom livro faz eu me sentir novo em folha.

Viajar me deixa tenso antes de embarcar, mas depois eu rejuvenesço uns cinco anos.

Viagens aéreas não me incham as pernas, me incham o cérebro, volto cheio de ideias.

Brigar me provoca arritmia cardíaca.

Ver pessoas tendo acessos de estupidez me embrulha o estômago.

Testemunhar gente jogando lata de cerveja pela janela do carro me faz perder toda a fé no ser humano.

E telejornais... os médicos deveriam proibir – como doem!

Essa história de que sexo faz bem pra pele acho que é conversa, mas mal tenho certeza de que não faz, então, pode-se abusar.

Caminhar faz bem, dançar faz bem, ficar em silêncio quando uma discussão está pegando fogo faz muito bem: você exercita o autocontrole e ainda acorda no outro dia sem se sentir arrependido de nada.

Acordar de manhã arrependido do que disse ou do que fez ontem à noite é prejudicial à saúde.

E passar o resto do dia sem coragem para pedir desculpas, pior ainda.

Não pedir perdão pelas nossas mancadas dá câncer, não há tomate ou mussarela que previnam.

Ir ao cinema, conseguir um lugar central nas fileiras do fundo, não ter ninguém atrapalhando sua visão, nenhum celular tocando e o filme ser excepcionalmente bom, uau!

Cinema é melhor pra saúde do que pipoca.

Conversa é melhor do que piada. Beijar é melhor do que fumar.

Exercício é melhor do que cirurgia. Humor é melhor do que rancor.

Amigos são melhores do que gente influente. Economia é melhor do que dívida.

Pergunta é melhor do que dúvida.

Tomo pouca água, bebo mais que um cálice de vinho por dia, faz dois meses que não piso na academia, mas tenho dormido bem, trabalhado bastante, encontrado meus amigos, ido ao cinema e confiado que tudo isso pode me levar a uma idade avançada.

Sonhar é melhor do que nada.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O que faz bem para a saúde?** Disponível em: <<http://organizarparavivermelhor.blogspot.com/2011/08/acho-maior-graca-martha-medeiros.html>>

Questionário:

1. Que tema cotidiano é abordado na crônica?
2. A crônica normalmente traz uma reflexão sobre algum comportamento humano do cotidiano. Que tipo de crítica está presente na crônica lida?
3. Sobre a voz narrativa, o narrador da crônica é do tipo observador ou personagem? Descreva-o.
4. A crônica, normalmente, emprega linguagem informal. Como podemos perceber essa característica na crônica “O que faz bem para a saúde?”. Retire exemplos do texto que mostrem o emprego de linguagem informal.
5. Há humor na crônica? Justifique com trechos do texto.
6. Escolha um tema do seu cotidiano e escreva uma crônica curta – entre 15 e 20 linhas – com base nas características que você aprendeu sobre o gênero textual. Que tal fazer um festival de crônicas com os companheiros de classe? Use sua imaginação, criticidade, humor e criatividade.

Práticas de Linguagem: Narrativas orais e produção escrita.

Objetivos de Aprendizagem: Aprender o conceito de narrativa oral, suas características e importância através dos tempos.

Habilidades: Ler e discutir informações sobre narrativas de tradição oral, construir e gravar narrativas orais a partir de um roteiro pré-estabelecido.

1. Você tem recordações de histórias de outros tempos, que foram transmitidas por avós ou pessoas de gerações anteriores?

NARRATIVAS DA TRADIÇÃO ORAL

Continuando a reflexão sobre gêneros textuais – entre eles os literários – e sua veiculação na escola, neste texto serão abordadas as **narrativas transmitidas oralmente** nas diferentes sociedades, comumente chamadas de narrativas da tradição oral. Para conduzir a reflexão, o sentido do termo sociedade, utilizado ao longo do texto, estará de acordo com a definição dada pelo dicionário Houaiss:

*“... um conjunto de pessoas que **vivem em certa faixa de tempo e de espaço**, seguindo normas comuns, e que são **unidas pelo sentimento de grupo; corpo social, coletividade**”.*

Como exemplos dessa definição, podemos mencionar as expressões sociedade medieval, sociedade colonial brasileira, sociedades orientais antigas, sociedades indígenas brasileiras etc.

Não há povo sem narrativas orais em sua história. Elas não têm autoria definida, são resultado de um processo coletivo/continuado de criação e sua origem perde-se em tempos imemoriais. São os **primeiros gêneros ficcionais** que as diferentes sociedades utilizaram para contar fatos marcantes, provavelmente realmente ocorridos, mas que traziam em si um grau significativo de mistério para quem os viveu.

Como no início de sua formação as diferentes sociedades não dominavam a escrita, essas narrativas eram transmitidas de boca a boca. Sem o apoio do registro escrito, essa forma de transmissão exigia que a memória dos contadores fosse cultivada com a finalidade de garantir a manutenção do núcleo da narrativa, já que, a cada vez que era contada, ocorriam modificações: acrescentavam-se ou subtraíam-se elementos e as palavras usadas eram forçosamente modificadas para garantir que, nas sucessivas interações, os diferentes públicos pudessem entender o que se contava. Ainda hoje há grupos sociais que reservam lugar especial para a tradição e para as narrativas orais.

O fato de serem produtos da tradição não conserva as narrativas sempre iguais. Há inúmeros fatores históricos que implicam mudanças, todos relacionados com a situação de interação em que elas são contadas. É desse as-

pecto mutável das narrativas tradicionais que surge o conhecido ditado: “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

O narrador (se é alguém que não sai do lugar de origem, por exemplo, ou alguém que viaja), o público ouvinte das narrativas, o lugar onde são contadas, portanto, determinam as mudanças e permanências que nelas ocorrem. O diálogo, nas interações que ocorrem nesses momentos, é vivo imediato: o contador pode ser interrompido pelo ouvinte, que fará perguntas em pontos mais obscuros ou acrescentará contribuições, contando, por exemplo, um caso semelhante que conhece. Se um narrador local conta uma narrativa para gerações mais jovens, terá que fazer explicações para aproximar fatos do passado de ouvintes do presente. Por outro lado, se um marinheiro, por exemplo, na volta de uma longa viagem contar para seus conterrâneos uma narrativa que ouviu num país distante, terá que manter os elementos centrais da narrativa para que ela conserve sua forma, mas terá que adaptar uma série de elementos para possibilitar seu entendimento.

Nos tempos antigos, além do fato de a escrita não existir ou ser dominada por uma parcela muito restrita da população também não havia, é claro, os recursos para reprodução de imagens que temos hoje. Assim, os cenários descritos teriam que ser explicados minuciosa e vivamente para que pudessem ser compreendidos. Essa explicação traria implícita a interpretação do narrador sobre esses lugares, o que modificaria, necessariamente, a narrativa original. O mesmo acontecia com as características do herói e demais personagens da narrativa contada: para aproximá-los do ouvinte, era necessário aproximar sua descrição das conhecidas em sua terra, para tornar compreensível o exótico, o diferente, o estranho. Nessas explicações, a força dos sentimentos e impressões do narrador imprimiam marcas de autoria à narrativa, um jeito pessoal e próprio de contar envolvendo seu público. Esse enredamento do público ouvinte é que garantia, em tempos de documentos escritos e imagéticos escassos, a legitimidade da fala do contador e as vozes que nela ecoavam, diluindo a fronteira entre o imaginado e o real narrado. Desse modo de narrar é que o narrador tirava o “valor de verdade” de suas histórias. Quanto mais “viva” fosse sua linguagem, mais força de verdade ela teria. Ao mesmo tempo, podia partilhar tranquilamente o mistério, o obscuro, o fantasioso com seus ouvintes como se tivessem o mesmo valor de verdade, uma vez que as fronteiras definidas entre real e imaginário que conhecemos hoje eram mais tênues.

Ao longo do tempo, as sociedades ditas “civilizadas” passaram a traçar linhas definidas, contornos precisos, entre os acontecimentos do real, que passaram a ser descritos pela História, e os acontecimentos “contaminados” pelo imaginário, campo que se tornou exclusivo das narrativas literárias.

As narrativas da tradição oral se conservaram ao longo do tempo, seja porque são ainda transmitidas pela oralidade, seja porque foram registradas em textos escritos ou gravados em filmes e desenhos, ou porque traços dessas narrativas são incorporados em gêneros narrativos atuais.

Fonte: Programa escrevendo o futuro. **Narrativas da tradição oral.**
<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1245/narrativas-da-tradicao-oral>>

1. Após ler com atenção o texto “Narrativas da tradição oral”, discuta o que você compreendeu no grande grupo.

2. Agora que você já sabe o que são narrativas de tradição oral, que tal ser a voz narrativa de vivências, histórias ou experiências que você considera importantes?

- Como narrador, o que você quer narrar e para quem?
- Esse será um trabalho coletivo, então o grupo deverá decidir coletivamente um assunto em comum, que será narrado por todos, mas a partir de uma perspectiva individual.
- Será um trabalho que irá explorar a oralidade, mas, sobretudo, a escuta, porque, além de narrar, você vai escutar a narrativa dos companheiros.
- O professor deverá gravar com um aparelho gravador de voz a fala de cada estudante, individualmente.
- Após a escuta, elabore um roteiro para organizar suas ideias e construa sua narrativa.

Com o material gravado é possível criar podcasts que são materiais socializados em forma de áudio, muito semelhante a rádio, mas o acesso ao conteúdo fica disponível para quando o interlocutor quiser ouvir. Um dos programas utilizados para a criação de podcasts é o Anchor ([https://anchor. fm/](https://anchor.fm/)). Também é possível socializar as histórias entre as turmas e realizar análise das vozes narrativas.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o conceito de linguagem verbal e não verbal, diferenciar linguagem verbal e não verbal, interpretar linguagem não verbal no cotidiano.

Habilidades: Ler texto sobre linguagem verbal e não verbal, discutir os conceitos e diferenciá-los nos diferentes contextos de usos, ler e criar exemplos de linguagem não verbal no cotidiano.

1. Leia com atenção o texto abaixo sobre a diferença entre linguagem verbal e não verbal e discuta no grande grupo o que você compreendeu. Em seguida, utilizando expressão corporal, dê exemplos de linguagem não verbal para que os companheiros de classe interpretem.

LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

Comunicação é o processo de troca de informações entre um emissor e um receptor. Um dos aspectos que pode interferir nesse processo é o código a ser utilizado, que deve ser entendível para ambos.

Quando falamos com alguém, lemos um livro ou revista, estamos utilizando a palavra como código. Esse tipo de linguagem é conhecido como linguagem verbal, sendo a palavra escrita ou falada, a forma pela qual nos comunicamos. Certamente, essa é a linguagem mais comum no nosso dia a dia. Quando alguém escreve um texto, por exemplo, está usando a linguagem verbal, ou seja, está transmitindo informações através das palavras.

A outra forma de comunicação, que não é feita nem por sinais verbais nem pela escrita, é a linguagem não verbal. Nesse caso, o código a ser utilizado é a simbologia. A linguagem não verbal também é constituída por gestos, tom de voz, postura corporal, etc. Se uma pessoa está dirigindo e vê que o sinal está vermelho, o que ela faz? Para. Isso é uma linguagem não verbal, pois ninguém falou ou estava escrito em algo que ela deveria parar, mas como ela conhece a simbologia utilizada, apenas o sinal da luz vermelha já é suficiente para compreender a mensagem.

Ao contrário do que alguns pensam, a linguagem não verbal é muito utilizada e importante na vida das pessoas. Quando uma mãe diz de forma áspera, gritando e com uma expressão agressiva, que ama o filho, será que ele interpretará assim? Provavelmente não. Esse é apenas um exemplo entre muitos, para ilustrar a importância da utilização da linguagem não verbal.

Outra diferença entre os tipos de linguagens é que, enquanto a linguagem verbal é plenamente voluntária, a não verbal pode ser uma reação involuntária, provindo do inconsciente de quem se comunica.

VILARINHO, Sabrina. **Linguagem verbal e não verbal**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/linguagem-verbal-naoverbal.htm>>

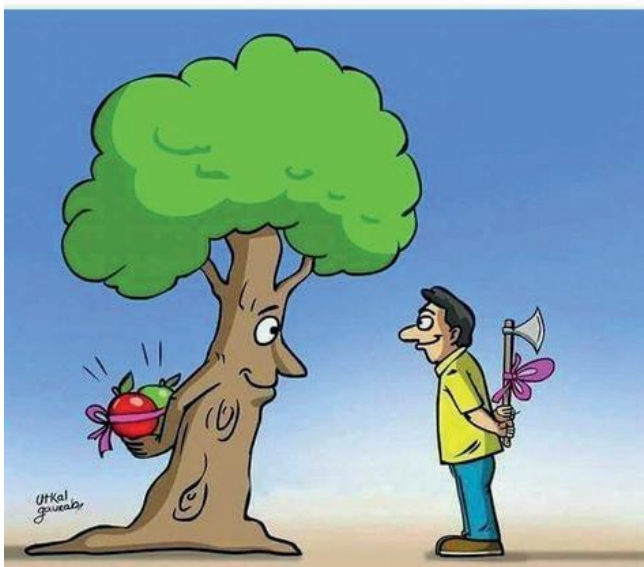
2. Olhe com atenção os exemplos abaixo. Eles representam formas de comunicação com linguagem não verbal. No grande grupo, discuta o que cada um comunica, em seguida, crie um exemplo de linguagem não verbal e socialize com seus companheiros de classe.

Os populares Emojis – Utilizados em Mensagens eletrônicas. Que que cada um significa?



Disponível em: <<https://www.tudocelular.com/android/noticias/n102568/whatsapp-novos-emojis-android.html>>.

Sad Reality 😞



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/624311567075985621/>>.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o conceito de fábula e suas características,

Habilidades: Ler um texto sobre o gênero textual fábula, interpretar uma fábula e escrever uma fábula.

1. Leia com atenção o texto “Fábula”, identifique as características do gênero textual, discuta o que você compreendeu no grande grupo e dê exemplos de fábulas que você conhece.

FÁBULA

A fábula é um texto basicamente ficcional cujos personagens, na maioria das vezes, são animais. Outra característica desse gênero é que quase sempre apresenta um ensinamento moral, fazendo alusão a comportamentos humanos por meio de construções metafóricas ou simbólicas. Dessa forma, os animais, metaforizados a partir das condutas humanas, representam nossas virtudes ou vícios.

A importância das fábulas na formação moral das sociedades é tamanha que, na Idade Média, as lições morais dos textos eram copiadas com letras vermelhas ou douradas, para dar destaque a um comportamento “errado” ou “correto”.

Características da fábula

A fábula configura uma estrutura que precisa apresentar o processo de fabulação ou afabulação, ou seja, manifestação da moral que o texto quer transmitir. Para que esse efeito seja bem estabelecido, a fábula possui algumas características relevantes.

- A narrativa precisa ser alegórica e pode ser escrita em prosa ou verso.
- Os animais apresentam comportamentos antropomórficos, ou seja, comportamentos humanos.
- As virtudes, qualidades e defeitos do caráter dos seres humanos são representados por meio do comportamento dos animais.
- Pode ter temáticas múltiplas (exemplo: a vitória da inteligência sobre a ignorância).
- Há manifestação de “personagens tipo”, pois os personagens representam atitudes de um conjunto de pessoas (exemplo: a formiga pode representar pessoas trabalhadoras; a cigarra pode representar pessoas irresponsáveis, etc.).
- Há uma lição moral no final da história.

Estrutura da fábula

Embora a fábula transite pelos gêneros literários, trata-se de um texto curto em que os personagens estabelecem uma reflexão acerca de algum assunto moral. Pode utilizar-se de diversas figuras de linguagem, no entanto

é preciso sempre escolher personagens inanimados ou animais para nortear o enredo.

Veja os elementos principais da estrutura de uma fábula!

- Narrador: em primeira pessoa ou terceira pessoa. A manifestação de narrador em 3ª pessoa costuma ser mais comum.
- Personagens: animais com comportamentos humanos, ou seja, antropomorfização.
- Tempo e espaço: em grande parte das fábulas, o tempo é cronológico. O espaço costuma ser manifestado por meio de florestas, bosques etc.
- Moral: a fábula pode ser estruturada em prosa ou em verso. Mas lembre-se: é preciso apresentar uma moral, explícita ou implicitamente.

Autores de fábulas famosas

Francês, o escritor Jean de La Fontaine é autor de fábulas muito famosas, como:

- “A lebre a tartaruga”;
- “O lobo e o cordeiro”;
- “O leão e o rato”.

No Brasil, temos o escritor Monteiro Lobato, que escreveu um volume apenas de fábulas. Das produções de Lobato, destacam-se:

- “A coruja e a águia”;
- “A galinha dos ovos de ouro”;
- “Raposa e as uvas”.

Como fazer uma fábula

O primeiro passo é escolher a moral que você quer transmitir com sua narrativa, pois ela direcionará a reflexão proposta em seu texto e evidenciará um problema com o qual os leitores se identifiquem.

Exemplo: “Não se deve negligenciar nenhum trabalho, para evitar tristeza e perigos.”

(Esopo: fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994)

No segundo passo, estabeleça os personagens da narrativa. É importante ter em mente quais serão as características morais dos animais.

Exemplo:

- Cigarra representa a preguiça, irresponsabilidade.
- Formiga representa o trabalho, a força.

Compreendidos os dois primeiros passos, crie o ambiente em que ocorrerá a narrativa.

Exemplo:

“Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa...”

(Do livro: Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas)

Note que o ambiente escolhido pelo autor é simples. Trata-se apenas do galho de uma árvore. Dessa forma, compreendemos que a fábula é uma narrativa simples e objetiva.

E, finalmente, articule o texto com diálogos consistentes, não se esquecendo da pontuação adequada (travessão, vírgula, ponto-final etc.) e da norma-padrão da língua portuguesa. É muito importante também escolher um título criativo para a sua fábula.

Mundo Educação. “**Fábula**”. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/fabula.htm>>

2. Leia com atenção a fábula “A coruja e a águia” de Monteiro Lobato. Em seguida, discuta a moral da história no grande grupo e contextualize o assunto moral com comportamentos que você observa na sociedade.

A CORUJA E A ÁGUIA

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

_ Basta de guerra — disse a coruja.

_ O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

_ Perfeitamente — respondeu a águia.

_ Também eu não quero outra coisa.

_ Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

_ Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

_ Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

_ Está feito! — concluiu a águia. Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

_ Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

_ Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

LOBATO, Monteiro Lobato. **A coruja e a águia**. Fábulas. São Paulo, Brasiliense, s/d, 20ª edição.

1. Produza uma fábula curta, utilizando as dicas de “Como fazer uma fábula” presentes no texto explicativo. Não se esqueça de que, inicialmente, você precisa escolher a moral que quer transmitir por meio da sua narrativa.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Leitura e interpretação textual a partir do gênero música.

Habilidades: Ler a letra de uma música e interpretá-la a partir de roteiro com perguntas.

1. A letra de música também é considerada um gênero textual. As canções, assim como os poemas, convidam a refletir sobre diversos temas presentes em nosso cotidiano. Letra e melodia ajudam a desenvolver leitura, oralidade e capacidade interpretativa e crítica.

Leia com atenção a letra da Música “Admirável Gado Novo” de Zé Ramalho e Alceu Valença. Em seguida, responda o questionário sobre a música e discuta as respostas no grande grupo.

ADMIRÁVEL GADO NOVO

Ôôô, boi

Vocês que fazem parte dessa massa Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem À margem do que possa parecer E ver que toda essa
engrenagem Já sente a ferrugem lhe comer

Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!
Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!

Lá fora faz um tempo confortável A vigilância cuida do normal
Os automóveis ouvem a notícia Os homens a publicam no jornal

E correm através da madrugada A única velhice que chegou Demoram-se na beira da
estrada E passam a contar o que sobrou!

Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!
Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!

Ôôô, boi

O povo foge da ignorância Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos Contemplam essa vida numa cela

Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar A arca de Noé, o dirigível
Não voam, nem se pode flutuar

Não voam, nem se pode flutuar Não voam, nem se pode flutuar

Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!
Ê, ô, ô, vida de gado Povo marcado, ê!
Povo feliz!

Ôôô, boi

RAMALHO, Zé. Adminrável Gado Novo. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/49361/> >

Questionário:

1. Qual o tema da música?
2. A música foi escrita no Brasil no ano de 1979. Como você imagina o contexto do país no momento em que a letra da música foi escrita?
3. No trecho “Vocês que fazem parte dessa massa”, a quem fala a voz narrativa?
4. O que significa a expressão “vida de gado” no contexto da letra da música?
5. Por que, para as massas de trabalhadores, é preciso “ter que demonstrar sua coragem, à margem do que possa parecer”?
6. Analise o refrão da música: “Ê, ô, ô, vida de gado / Povo marcado, ê! / Povo feliz!”. Como ser feliz tendo “vida de gado”?
7. Apesar da tensão inicial, a letra também retrata uma condição de “normalidade” no contexto narrado. Em qual trecho isso é percebido?
8. Como você explicaria os versos “O povo foge da ignorância / Apesar de viver tão perto dela” se relacioná-la aos tempos atuais?
9. Há alguma mensagem de esperança na letra da música? Explique.
10. O narrador se inclui como destinatário da mensagem que comunica? Ele faz parte das massas? Justifique sua resposta.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Aprender o que é linguagem coloquial, diferenciar usos da linguagem coloquial e da norma culta da língua portuguesa.

Habilidades: Ler texto explicativo sobre conceito de linguagem coloquial, diferenciar linguagem coloquial de norma culta e discutir os usos da linguagem coloquial e da norma culta no cotidiano, transcrever textos com linguagem informal utilizando a norma culta da língua portuguesa.

1. Leia com atenção o texto “O que é linguagem coloquial?” de Luciana Kuchenbecker Araújo e discuta, no grande grupo, o que você compreendeu sobre linguagem coloquial e norma culta e em que situações do cotidiano devemos fazer uso dessas duas formas de comunicar-se.

O que é linguagem coloquial?

O que é?

Entender o que é linguagem coloquial é muito importante, já que a utilizamos em situações informais de interlocução, isto é, em eventos de fala do nosso cotidiano.

Você sabe o que é linguagem coloquial?

A linguagem coloquial é uma variação de linguagem popular utilizada em situações cotidianas mais informais. A coloquialidade encontra fluidez na oralidade (fala) e, assim, não requer adequação às normas da gramática tradicional (norma culta/padrão da língua portuguesa). É na linguagem coloquial que encontramos as gírias, estrangeirismos, neologismos, abreviações, isto é, palavras e expressões que não se relacionam à norma culta da língua portuguesa.

É importante destacar que todos os estilos de linguagem têm sua relevância para os falantes da língua e podem e devem ser eleitos dependendo do contexto em que ocorre a situação comunicativa. A linguagem coloquial é empregada em situações informais, entre amigos, familiares e em ambientes e/ou situações em que o uso da norma culta da língua possa ser dispensado.

O fato de não seguir as regras gramaticais não faz a linguagem coloquial ser menos importante/relevante do que a linguagem culta. Isso porque, se considerarmos a frequência de uso de ambos os estilos de linguagem, é possível observar que a linguagem coloquial é mais frequentemente utilizada pelos falantes do que a culta.

Outra questão importante a ser destacada é que o estilo de linguagem coloquial não deve ser confundido com a diversidade de dialetos existentes no português do Brasil. Os dialetos estão muito mais relacionados à língua, sociedade e cultura do que ao estilo e escolha de registro.

O escritor João Guimarães Rosa, conhecido como “o inventor de palavras”, em sua obra Grande Sertão: Veredas, além de criar novas palavras,

utilizou o estilo coloquial de linguagem – uma estratégia eficiente para que o leitor possa construir a imagem de alguns de seus personagens do sertão nordestino. Veja:

A mandioca-mansa e a mandioca-brava

*(...) Melhor, se arrepare: pois num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca- brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranhez? A mandioca doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manaíbas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E, ora veja: a outra, a mandioca-brava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. (...) Arre, ele (o demo) está misturado em tudo. ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 1994. p. 27.*

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. “**O que é linguagem coloquial?**”; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-linguagem-coloquial.htm>>

1. Agora que você já sabe como diferenciar linguagem formal de linguagem informal, leia com atenção os textos que foram escritos com linguagem informal.

a) Em seguida, discuta o conteúdo de cada um deles no grande grupo: sobre o que tratam?

b) Como eles seriam escritos utilizando a norma culta da língua portuguesa? Reescreva os textos que seguem, utilizando linguagem formal.

Texto 1:

_ Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? – perguntou a professora.

_ Eu truce, mas o di onti eu num consegui...

_ E por que não conseguiu?

_ Tive uns problema e num tinha quem me insinassi.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim eu quero para mim**. São Paulo, FTD, 1993.

Texto 2:

A terra é naturá

Iscute o que tô dizendo, Seu dotô, seu coroné:

De fome tão padecendo

Meus fio e minha muié.

Sem briga, questão nem guerra, Meça desta grande terra

Umas tarefas pra eu! Tenha pena do agregado Não me dexê deserdado

PATATIVA DO ASSARÉ. **A terra é naturá**. In: Cordéis e outros poemas. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

Texto 3:

Saudosa Maloca

Se o sinhô não tá lembrado Dá licença de contá

Que aqui onde agora está Esse adifício arto

Era uma casa velha

Um palacete assombradado

Foi aqui seu moço

Que eu, Mato Grosso e o Joca Construímos nossa maloca

Mas um dia, nós nem pode se alembrá Veio os homis c'oas ferramenta

Que o dono mandô derrubá

Peguemos tudo as nossas coisas E fumos pro meio da rua Apreciar a demolição

Que tristeza que nós sentia Cada táuba que caía

Doía no coração

Mato Grosso quis gritá Mas em cima eu falei Os homis tão cá razão Nós arranja outro lugar

Só se conformemos quando o Joca falou Deus dá o frio conforme o cobertor

E hoje nós pega páia nas gramas do jardim E pra esquecê, nós cantemos assim Saudosa maloca, maloca querida

Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossa vida Saudosa maloca, maloca querida

Dim-dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas

Música **Saudosa Maloca.** Adoniran Barbosa. Disponível em:<

<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43969/>>

Prática de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Diferenciar poema, poesia e soneto; interpretar um poema e um soneto.

Habilidades: Ler um texto sobre a diferença entre poema, poesia e soneto; compreender os três conceitos; ler e analisar um poema e um soneto.

1. Leia atentamente o texto “Qual a diferença entre poema, poesia e soneto?” e discuta no grande grupo o que você compreendeu:

QUAL A DIFERENÇA ENTRE POEMA, POESIA E SONETO?

A diferença entre poema, poesia e soneto é que enquanto o poema e o soneto estão ligados somente à literatura, a poesia pode ser qualquer tipo de produção artística.

O poema é um tipo textual estruturado em versos e que pode conter rimas e metrificação. O soneto é um tipo de poema de forma fixa, composto por quatro estrofes, sendo dois quartetos e dois tercetos.

Já a poesia é a própria forma de arte, podendo ser expressa pela pintura, fotografia, músicas e textos. Então, todo poema é considerado poesia, porém nem toda poesia precisa ser um poema.

O que é poema?

Na literatura, o poema é um arranjo de palavras que contêm significado.

Por meio dele são expressos os pensamentos e sentimentos do autor.

Os poemas podem rimar ou não e geralmente fazem uso de figuras de linguagem, recursos estilísticos que oferecem maior ênfase à comunicação, tais como: metáfora, metonímia, hipérbole, eufemismo, aliteração, onomatopeia, dentre outras.

Tipos de poema

De acordo com os gêneros literários, existem três tipos de poemas: épico, dramático e lírico:

- **Poema épico (ou narrativo)** está centrado em figuras míticas ou heroicas, por exemplo, as fábulas;
- **Poemas dramáticos** são aqueles escritos para serem encenados, por exemplo, as tragédias;
- **Poemas líricos** descrevem os sentimentos e pensamentos do poeta, por exemplo, os sonetos.

O que é poesia?

A poesia existia muito antes de as pessoas se tornarem alfabetizadas, sendo memorizada e repassada oralmente de geração em geração.

Soneto

O soneto é um tipo de poema que possui uma estrutura fixa. Ele contém quatro estrofes com 14 versos, sendo que dois deles são quartetos, estrofes com quatro versos cada, e dois são tercetos, estrofes com três versos. Geralmente, os versos são decassílabos, ou seja, possuem dez sílabas poéticas.

O soneto tem provavelmente origem italiana, sendo documentado pela primeira vez na primeira metade do século XIII na obra de Giacomo da Lentini. Esse molde literário ainda é bastante usado e, por isso é considerado a mais longa forma de poema.

No Brasil, alguns dos principais sonetistas foram Olavo Bilac e Vinícius de Moraes (...)

Uso de poema ou poesia

Há casos em que os termos poema e poesia podem ser usados de forma intercambiável, como “ele não gosta da poesia de Manuel Bandeira” ou “ele não gosta dos poemas de Manuel Bandeira”.

E como diferenciar?

Para saber a diferença, você precisa definir duas coisas:

1. O que você deseja expressar;
2. Como você deseja expressar?

O que você quer expressar, a sua ideia, é a poesia.

Como você vai se expressar, a forma que vai utilizar, é o poema.

A poesia é definida como a forma literária da arte, expressa por meio da linguagem. Mas em sentido figurado, a poesia é a própria forma de arte, sendo aquilo que comove e desperta sentimentos. Na literatura, ela se distingue das outras formas de escrita pelo uso da repetição, do verso, da rima e da estética, como o drama poético, a poesia lírica e a poesia em prosa.

DIANA, Daniela. **Poema, poesia e soneto**. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/poema-e-poesia/>>

2. Agora que você já sabe a diferença entre os gêneros literários, analise um poema e um soneto seguindo as perguntas do roteiro:

Poema:

O BICHO

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BADEIRA, Manuel. **O bicho**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>>

Roteiro para Análise:

1. Como é a estrutura do poema quanto a estrofes e versos? O poema apresenta rimas?
2. Qual o tema tratado pelo eu lírico no poema?
3. Como poderíamos descrever o contexto social retratado no poema?
4. O poema foi publicado no Brasil nos anos 40. Você acredita que ele ainda é capaz de retratar os tempos atuais? Por quê?
5. Escreva uma breve reflexão sobre o poema.

Soneto:

Amor é fogo que arde sem se ver, é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente, é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer; é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade; é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luiz de. **Amor é fogo que arde sem se ver**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/2512/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver>>

Roteiro para Análise:

1. Como sabemos que o texto é um soneto?
2. Sublinhe as rimas no soneto.

3. O autor utiliza figuras de linguagem: metáfora, metonímia, hipérbole, eufemismo, aliteração etc.?
 4. Sobre o que trata o eu lírico?
 5. Escreva uma breve reflexão sobre o poema.
-
3. Escreva um poema ou um soneto seguindo as orientações sobre as características desses gêneros literários. O grupo pode produzir um sarau para apresentar suas criações e criar um varal literário.

Práticas de Linguagem: Leitura, oralidade e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Interpretar linguagem não verbal a partir de fotografias.

Habilidades: Compreender as características da fotografia enquanto linguagem não verbal e realizar leitura de fotografias.

Todo sistema de signos simbólicos utilizados para comunicar ideias, pensamentos, sentimentos é considerado linguagem. Nos estudos linguísticos, temos a linguagem verbal, que é estruturada por meio da palavra oral ou escrita, e a linguagem não verbal, que é aquela que não se estabelece por meio de palavras.

Dentre as linguagens não verbais, encontramos a fotografia como forma de comunicação e expressão de ideias. Você sabe interpretar imagens? Compreende o que é comunicação direta? Entende o que é subjetividade? Consegue contextualizar a linguagem não verbal com o momento em que ela foi produzida, por quem e com que objetivo

Ler imagens potencializa nossa capacidade de interpretação e criticidade.

1) As imagens abaixo são do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Leia a breve biografia sobre o autor das fotos. Em seguida, observe com atenção as fotos, descreva, analise e interprete cada uma delas. Lembre-se de que, para ler fotografia, não basta olhar o que é mostrado, mas como é mostrado, por quem é mostrado e com que objetivo é mostrado.

Breve Biografia:

Sebastião Ribeiro Salgado (Aimorés, Minas Gerais, 1944). Fotógrafo. Com formação em economia, realiza doutorado nesta área pela Université de Paris. Entre 1971 e 1973, trabalha para a Organização Internacional do Café, em Londres. Durante viagem à África, na qual coordena um projeto sobre a cultura do café em Angola, decide tornar-se fotógrafo. Reside em Paris a partir de 1974, e trabalha para as agências Sygma (até o ano seguinte) e Gamma, entre 1975 e 1979. Documenta conturbados acontecimentos sociais e políticos na Europa e na África. Em 1979, ingressa na agência Magnum, na qual permanece até 1994, ano em que cria a própria empresa, a Amazonas Imagens. Realiza viagens pela América Latina, entre 1977 e 1984, documentando as condições de vida dos camponeses e dos índios, que divulga no livro *Autres Ameriques*, de 1986. Na década de 1980, trabalha por 15 meses com o grupo francês Médicos Sem Fronteiras, percorrendo a região do Sahel, na África, e registrando a devastação causada pela seca. Produz, entre 1986 e 1992, a série *Trabalhadores*, em que documenta o trabalho manual e as difíceis condições de vida dos trabalhadores em várias regiões do mundo. É autor dos livros: *Sahel: L'Homme en Détresse* (França, 1986), *La main de l'Homme* (França, 1993), *Terra* (Brasil, 1997), *Trabalhadores: uma Arqueologia da Era Industrial* (Brasil, 1996) e *Retratos de Crianças do Êxodo* (Brasil, 2000), entre outros.



Foto: Sebastião Salgado/Reprodução EPTV Disponível em: < [https://www.bol.uol.com.br/ listas/as-historias-por-tras-de-fotos-e-series-de-sebastiao-salgado.htm](https://www.bol.uol.com.br/listas/as-historias-por-tras-de-fotos-e-series-de-sebastiao-salgado.htm) >



Foto: Sebastião Salgado. Três trabalhadores rurais, da série Trabalhadores. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/fotos-sebastiao-salgado/>>

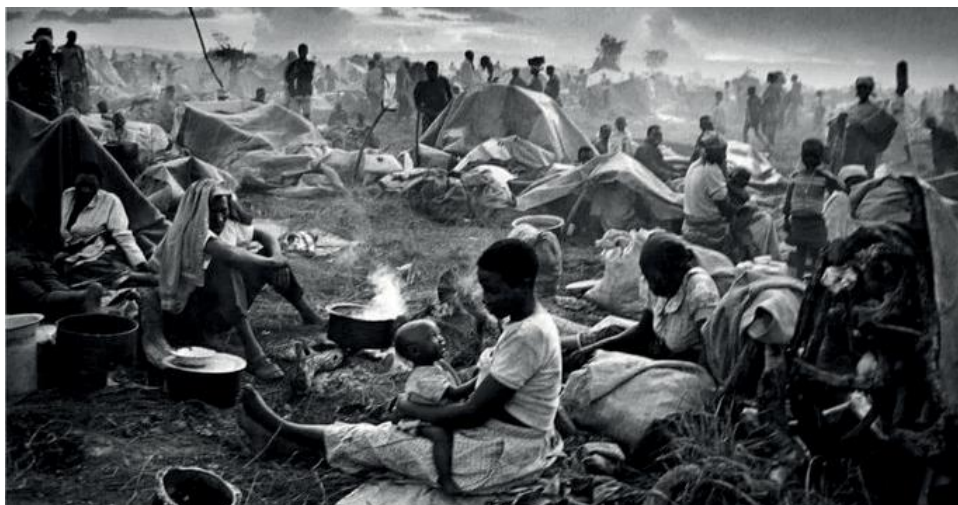


Foto: Sebastião Salgado. Três trabalhadores rurais, da série Trabalhadores. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fotos-sebastiao-salgado/> >

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Compreender o gênero textual sinopse, suas características e funções nas esferas narrativas.

Habilidades: Ler um texto sobre o conceito de sinopse e onde o gênero textual é encontrado; identificar as características da sinopse de um filme e de um livro; avaliar a sinopse de um livro e de um filme; construir a sinopse de um livro lido para indicar aos companheiros de classe.

1. Você sabe o que é uma sinopse? Conhece as características do gênero textual e qual a sua função dependendo do contexto em que ele aparece? Leia o texto que segue, escrito por Katty Rasga, para obter mais informações.

SINOPSE

Igualmente ao que acontece com determinados gêneros, o gênero sinopse não circula em uma única esfera de atividade humana. Ele está presente, por exemplo, na esfera jornalística, nos sites de editoras, em materiais publicitários ou na ciência. Além disso, até dentro de uma mesma esfera é possível encontrar diferentes tipos de sinopse. Isso porque cada um desses tipos adquire características próprias de acordo com a função que exerce dentro da esfera, o leitor esperado para o texto, os “acordos” institucionais etc.

Na esfera jornalística, por exemplo, podemos encontrar as sinopses de novelas, cuja função principal é nos colocar por dentro dos próximos acontecimentos – caso talvez não consigamos seguir todos os capítulos – ou mesmo saciar nossa curiosidade para saber, por exemplo, se o vilão conseguirá realmente levar seus planos rocambolescos adiante. Assim, o leitor esperado para esse tipo de texto é aquele que já segue a novela e, portanto, já está familiarizado com os personagens, o ambiente da trama, a origem dos conflitos etc. e quer apenas saber sucintamente o que está por vir.

Sendo o leitor esperado aquele que já está familiarizado com a trama, não é necessário, por exemplo, dar qualquer tipo de detalhe sobre as personagens, basta apenas citar-lhes o nome. Tampouco importa a descrição do ambiente geral da ação, pois quem acompanha a novela já o conhece.

Ainda na esfera jornalística, há as sinopses de filmes, às quais recorreremos quando estamos decidindo a que filme iremos assistir naquele dia. Diferentemente do que acontece com a sinopse da novela, como o objetivo da sinopse de filme é auxiliar numa escolha. Além do resumo da trama, seu texto já traz algum posicionamento crítico (uma classificação por estrelinhas, por exemplo), bem como outras informações importantes para que tomemos a decisão de irmos ou não assistir àquele filme naquele dia: horário e local em que está passando, atores principais, diretor. Se alguma dessas informações vai contra nossas expectativas ou interesses, podemos optar por não assistir ao filme.

Outra característica desse tipo de sinopse é que ele nos auxilia a levantar hipóteses sobre o que talvez iremos assistir.

Um terceiro tipo de sinopse encontrado na esfera jornalística é a sinopse de livro, que atualmente pode ser igualmente encontrada em sites de editoras e livrarias. Tal qual a sinopse de filme, essa também tem a função de nos auxiliar numa escolha, nesse caso, de compra ou não do livro em questão.

Devemos aqui chamar a sua atenção para o fato de que a esfera de circulação do gênero influencia não só na organização do texto, mas também na sua leitura. Por exemplo, provavelmente o estilo e a forma composicional de uma resenha de livro não vai diferir muito se essa estiver num jornal, num site de livraria ou no material promocional de uma editora. Em ambas as esferas, jornalística e editorial, a sinopse apresentará algumas informações objetivas, como o nome do autor, a quantidade de páginas e o preço do livro. Além disso, certamente haverá também um resumo do conteúdo do texto e, talvez, alguma breve avaliação crítica ou pelo menos marcas no texto de algum julgamento de quem o escreveu.

A questão então é que nem sempre a opinião ou o julgamento de quem escreve estão explícitos no texto e, normalmente, são frutos de diferentes interesses em jogo na esfera.

No site de uma livraria ou no material promocional de uma editora, cujo objetivo é persuadir o leitor a comprar o livro, por exemplo, um certo “tom” elogioso será muito mais frequente do que, possivelmente, no jornal que, supostamente, tem um compromisso com a objetividade.

Enfim, embora tenham algumas características em comum (apresentar um resumo de uma trama, por exemplo), as sinopses – a depender para que leitores vão ser destinadas e com que objetivo –, vão poder apresentar um assunto, uma organização e um “tom” diferentes.

RASGA, Katty. **Gênero sinopse**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/kattyrasga07/g%C3%AAnerosinopse>>

1. Após a leitura do texto, comente com seus colegas, no grande grupo, o que você compreendeu:
2. Leia a sinopse do livro “Grandes Esperanças” de Charles Dickens. Em seguida, responda às questões abaixo com base nas informações contidas no texto:

Considerado o grande romance do inglês Charles Dickens, *Grandes Esperanças* conta uma história de desilusão e redenção pessoal, saudada por gerações de escritores e estudiosos por sua perfeição narrativa.

Sinopse:

Se Charles John Huffman Dickens (1812-1870) foi um escritor irônico e contundente, com *Grandes Esperanças* provou-se capaz também de ser contido e reflexivo, ao produzir o seu último romance. O livro mostra Dickens no auge da forma, produzindo uma história de desilusão que mais tarde seria saudada por autores como George Bernard Shaw e G. K. Chesterton pela perfeição narrativa.

A grande característica de *Grandes Esperanças* é ser uma história de redenção moral do protagonista, Pip, um órfão criado rigidamente pela irmã num lar humilde e disfuncional, que, após herdar inesperadamente uma fortuna, rejeita a família e os amigos por se envergonhar da própria origem. No começo conhecemos o infortúnio de Pip, o narrador que vive aterrorizado pela irmã mais velha que, após a morte dos pais, o criou “com a mão de ferro”, bordão para a maneira rígida e por vezes violenta com que trata o filho de criação e também o marido, o ferreiro Joe Gargery. Sua vida começa a mudar com o inesperado convite para que passe a visitar Miss Havisham, uma mulher rica da aldeia, e seja companhia de sua filha adotiva, Estella.

Pip imediatamente tem uma queda pela garota, sentimento que se transformará em amor durante a vida adulta e o conduzirá à imoralidade. A vida de Pip sofre uma reviravolta ainda maior quando, já se preparando para o ofício de ferreiro, recebe a visita de um advogado, que anuncia que o jovem é herdeiro de uma fortuna. Após abandonar a família para viver em Londres, Pip passa a desprezar a sua vida anterior, tentando tornar-se digno de se casar com Estella, que, no entanto, não se interessa por seus sentimentos.

Dividido em três partes, discutindo a bondade, a culpa e o desejo, o romance originalmente foi escrito como um folhetim e publicado na revista semanal *All the Year Round*, entre dezembro de 1860 e agosto de 1861, tornando-se um grande sucesso. Dickens toma o cuidado de não buscar a empatia fácil com o leitor, fazendo de Pip um personagem sincero em sua imoralidade e, quando se arrepende, na busca pela redenção.

Ficha Técnica:

Título original: *Great expectations* Tradução: Paulo Henriques Britto Páginas: 704

Formato: 13.00 X 20.00 cm

Peso: 0.663 kg

Acabamento: Livro brochura Lançamento: 26/06/2012 ISBN: 9788563560476

Selo: Penguin Companhia

- a) De acordo com a sinopse qual o tema e assunto do romance?
- b) É possível identificar o protagonista e personagens secundários?
- c) Qual o enredo da narrativa?
- d) Qual a problemática da narrativa?
- e) Como você imagina que termina a narrativa?
- f) Lendo a sinopse, você se interessou pela leitura do livro? Por quê?

Leia a sinopse do filme turco “Milagre na cela 7”. Em seguida, responda às questões abaixo com base nas informações contidas no texto:

Sinopse

Memo, um pastor de ovelhas com deficiência mental, vive com sua filha e avó em uma vila na costa turca do Mar Egeu durante o período do golpe de estado em 80. Um belo dia, em 1983, sua vida é subitamente virada de cabeça para baixo quando a filha do comandante, um oficial sênior durante a lei marcial morreu. Memo é injustamente acusado do assassinato e condenado à morte. Ele acaba na prisão na cela

número sete. É improvável que ele sobreviva, já que todos os que povoam a cela sete o recebem inicialmente com ódio. Porém, gradualmente, começam a se convencer de sua inocência, mostrando seu grande coração. Com o tempo, todos esses toques do memorando são mobilizados para salvar sua vida.

Ficha técnica:

Título original: 7. Koğuştaki Mucize Realização: Mehmet Ada Öztekin Cenário: Özge Efendioglu e Kubilay Tat Música: Hasan Özsüt

Direção artística: Hakan Yarkın Fotografia: Torben Forsberg Montagem: Ruşen Dağhan Produção: Saner Ayar e Sinan Turan Produção associada: Cengiz Çağatay

Companhia de produção: O3 Turquia Medya Empresa de distribuição: CJ Entertainment Turkey País de origem: Turquia

Língua original: Turco

Formatar: cor - milímetro - 2,35: 1 - Som estéreo Gênero: Drama

Duração: 132 minutos

Turquia: 11 de outubro de 2019

O trailer está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kipVc36vCTI>>

- a) De que trata o enredo do filme?
- b) Quem é o protagonista da narrativa? É possível identificar pela sinopse personagens secundários?
- c) Qual a problemática do drama?
- d) Como você imagina que termina a narrativa?
- e) Você se interessou por assistir ao filme lendo a sinopse? Por quê?

2. Agora que você já conhece a estrutura e características do gênero textual sinopse, produza a sinopse de um livro que você já leu e o qual queira indicar aos companheiros de classe. Lembre-se da estrutura do texto e cuidado para não contar fatos importantes da narrativa: um dos objetivos da sinopse é despertar a curiosidade do expectador sobre a obra e incentivá-lo a ler o texto.

Práticas de Linguagem: Leitura e escrita

Objetivos de Aprendizagem: Conhecer a estrutura do gênero textual notícia e produzir uma notícia.

Habilidades: Ler um texto explicativo sobre o gênero textual notícia; identificar as partes de uma notícia e escrever uma notícia a partir de uma informação do cotidiano.

1. Leia com atenção o texto “Notícia – Características Relevantes”. Identifique como está estruturado esse gênero textual. Em seguida, identifique as características (manchete ou título principal, título auxiliar, lide, corpo da notícia) na notícia que acompanha o texto “Câncer é segunda principal causa de mortes em todo o mundo”.

NOTÍCIA – CARACTERÍSTICAS RELEVANTES

Notícia é um gênero textual, a sua principal finalidade é deixar o leitor e expectador informados. A notícia é constituída de: manchete, título auxiliar, lide e o texto em si.

Ao estabelecermos familiaridade com o assunto em questão, esse nos faz acreditar que, sem nenhuma dúvida, os gêneros se encontram presentes nas diversas situações que permeiam nosso cotidiano. Eis que estamos frente a uma delas, pois comumente assistimos às notícias, sejam elas retratadas por jornais impressos, transmitidas ao vivo pelos meios de comunicação e até mesmo divulgadas em meio eletrônico, razão pela qual integram os chamados gêneros do meio jornalístico.

Em se tratando de suas características, torna-se relevante mencionar que a notícia, assim como os demais gêneros, possui uma finalidade proferida pelo discurso. Assim sendo, o objetivo principal que a ela se atribui é o de tão somente deixar o leitor/expectador informado acerca dos fatos que norteiam a sociedade. Outro aspecto relevante é que o emissor (no caso, quem a transmite) mesmo sendo alguém dotado de opiniões próprias, precisa manter-se imparcial o tempo todo – motivo pelo qual a objetividade representa um de seus traços peculiares, senão o principal.

Pontuados alguns aspectos dignos de nota, resta-nos conhecer a maneira pela qual a notícia se constitui, tendo em vista que também representa suas partes elementares. Dessa forma, vejamos:

Manchete ou título principal – Com vistas a despertar o interesse do receptor, apresenta-se de forma bastante evidente, geralmente grafada (o) em letras garrafais ou até mesmo numa dimensão maior que o restante do texto.

Título auxiliar – Como bem nos retrata o adjetivo “auxiliar” tem por objetivo acrescentar informações adicionais às já expressas pela manchete, tornando-a ainda mais atrativa.

Lide (termo oriundo do inglês lead) – Corresponde ao primeiro parágrafo. Normalmente revela alguns elementos fundamentais que viabilizam o perfeito entendimento do discurso, sempre procurando responder a perguntas básicas, tais como: Onde aconteceu o fato? Com quem? Como? Quando? Por quê? O que ocorreu?

Corpo ou texto da notícia – Compreende o discurso propriamente dito, revelando de forma detalhada o fato exposto.

Analisemos o exemplo a seguir:

Câncer é segunda principal causa de mortes em todo o mundo

OMS diz que a doença só perde para as cardiovasculares. Fumo, infecções crônicas por vírus, obesidade, consumo de álcool e radiação são os principais fatores de risco.

Câncer no pulmão é um dos tipos da doença que provocam a maioria dos óbitos

No Dia Mundial do Câncer, lembrado nesta sexta-feira (4), a Organização Mundial da Saúde (OMS) informou que a doença é a segunda principal causa de mortes em todo o mundo – perde apenas para doenças cardiovasculares.

Tumores no pulmão, nas mamas, no fígado e na região colorretal provocam a maioria dos óbitos registrados por câncer. A incidência da doença, de acordo com o órgão, pode ser reduzida por meio de estratégias de prevenção, de detecção precoce e de tratamento.

Os fatores de risco listados pela OMS e relacionados ao câncer incluem o uso de tabaco; infecções crônicas por vírus como o da hepatite B e o HPV; sobrepeso e obesidade; radiação; hábitos alimentares ruins; sedentarismo; abuso no consumo de álcool; e exposição a substâncias químicas.

Câncer de mama e de cólon

Cento e cinquenta minutos (duas horas e meia) por semana de atividade física aeróbica moderada podem reduzir o risco de câncer de mama e de cólon, de acordo com uma pesquisa divulgada pela OMS. O órgão informou que a atividade física tem um papel importante na redução da incidência de certos tipos de tumores e que o sedentarismo é o quarto maior fator de risco quando se considera o total de óbitos registrados em todo o mundo.

De acordo com a OMS, atualmente, 31% da população global não pratica nenhum tipo de atividade física. O sedentarismo está associado a 3,2 milhões de mortes anuais, sendo 2,6 milhões em países pobres e em desenvolvimento, além de 670 mil óbitos prematuros (pessoas com menos de 60 anos).

Em 2008, quase 460 mil mulheres morreram em decorrência do câncer de mama e cerca de 610 mil homens por causa do câncer colorretal.

A orientação de 150 minutos por semana de atividade física aeróbica moderada vale para maiores de 18 anos. Entre 5 e 17 anos, a recomendação é de pelo menos 60 minutos de atividade física moderada ou alta.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Prepara ENEM: Notícia – Características relevantes**”. Disponível em: <<https://www.preparaenem.com/portugues/noticia-caracteristicas-relevantes.htm>>

2. Agora que você compreendeu as características do gênero textual notícia, escolha um fato que tenha acontecido recentemente no seu cotidiano e escreva uma notícia sobre ele. Lembre-se de seguir a estrutura do texto e ser imparcial ao transmitir a informação. Socialize a notícia criada no grande grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A trajetória do processo de construção do documento aqui apresentado foi longa e o resultado deste trabalho é a soma de muitas ideias, debates e participação coletiva – momentos que só puderam ocorrer devido aos encontros de formação de professores promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

O diálogo com todos os profissionais envolvidos no Programa Despertar pela Leitura, em especial com os professores orientadores de leitura, que vivem a realidade das salas de aula, forneceu um direcionamento para organizar este material, que deverá orientar as ações presentes e futuras relacionadas ao programa. Este documento é importante não somente por registrar as normas e apresentar a proposta pedagógica do programa, mas pela função disseminadora desse conhecimento a todos aqueles que venham a trabalhar o programa de leitura nos espaços de privação de liberdade. Acreditamos que a leitura deste documento fornecerá informações importantes para organização e execução do trabalho técnico e pedagógico, qualificando essas práticas e trazendo mais qualidade de ensino. Ter um texto de referência para conhecer o programa e compreender sua proposta pedagógica evitará divergências quanto à execução. Por isso, é importante que todos tenham acesso a ele como material de referência.

Foram inúmeras as contribuições que apontaram as demandas e orientações aqui contidas e o que se fez foi organizar as propostas dos profissionais que, durante os últimos anos, vêm trabalhando incansavelmente para oferecer educação de qualidade nos espaços de privação de liberdade, além de incentivar o acesso à educação formal.

Esperamos que os objetivos deste documento sejam atingidos e, em especial, que o caderno pedagógico com as atividades de aprendizagem sirva de inspiração para pensar a prática docente para uma educação libertadora, que só acontecerá mediante o diálogo entre professores e estudantes.

Ser educador é uma missão muito importante porque se forma os sujeitos. Ser educador em um contexto tão difícil quanto o cárcere é tarefa ainda mais desafiadora, porque se busca, além de construir conhecimento, o poder socializador do espaço educativo.

O papel do professor no Programa Despertar pela Leitura é reconhecer a leitura como processo formativo do sujeito e complementar à escolarização. É preciso, então, fazer a diferença...

ANEXOS



1. Ficha de Leitura Individual:

Desenvolvida pela equipe de professores orientadores de Leitura do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC para acompanhamento das atividades pedagógicas.

	ESTADO DE SANTA CATARINA COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - FLORIANÓPOLIS UNIDADE DESCENTRALIZADA - COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE FLORIANÓPOLIS RUA: DELMINDA DA SILVEIRA, 960, AGRONÔMICA, 88025-500		
PROGRAMA “DESPERTAR PELA LEITURA” - FICHA INDIVIDUAL DE ACOMPANHAMENTO			
Nome Completo:			Ipen:
Local/Galeria/Cela:		Escolaridade:	
Está cursando/trabalhando no momento? (Curso/Função)			
Como avalia seu nível de leitura? () Sem dificuldades () Um pouco de dificuldade () Bastante dificuldade			
Especifique:			
Preferências literárias:			

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

- O participante terá direito de ficar com o material cedido até o dia da avaliação. Após essa data, o material será recolhido;
- É de **RESPONSABILIDADE** do participante zelar pelo estado de conservação do livro. No ato da devolução, se o livro apresentar algum tipo de rasura ou danificação, o participante estará sujeito a sanções administrativas, bem como arcará com o ressarcimento do valor do livro.
- Em caso de transferências ou liberdade, o participante deverá deixar o livro com algum responsável/representante que faça a devida entrega aos professores/equipe do programa.
- O participante que não comparecer na data da avaliação, poderá recorrer à repescagem que ocorrerá em até 10 dias após o primeiro exame. Caso **NÃO COMPAREÇA**, nas duas datas, será excluído do programa e substituído por outro candidato;
- O participante que realizar **CÓPIA** de outro trabalho e/ou de trechos do livro e isso for comprovado, terá a atividade considerada como **PLÁGIO**. Nessa condição, responderá administrativamente **FALTA GRAVE**, bem como **INCIDENTE DISCIPLINAR** e será excluído do Programa;
- Só é considerada **FALTA JUSTIFICADA**, atendimento médico realizado dentro ou fora da Unidade e ou caso de Audiência. Visita Social, Visita Íntima e atendimento de advogado serão consideradas faltas e o participante poderá ser excluído do programa e substituído por outro.

Assinatura do aluno que está ciente das observações acima citadas:

Data:

1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta a serviço do professor para que esse possa verificar os conhecimentos, as habilidades e as competências dos estudantes em relação ao seu letramento.

A proposta de Avaliação Diagnóstica que segue tem como referência o teste de aptidão desenvolvido pelos professores do Complexo Penitenciário de Florianópolis. Aqui, é apresentada como sugestão de atividade, a ser adaptada conforme a realidade de cada Unidade Prisional.

AValiação DIAGNÓSTICA
“DESPERTAR PELA LEITURA”
Nome Completo:
IPEN:
Local/Galeria/Cela:
Data:
Leia atentamente o texto abaixo:

Tintim

Durante alguns anos, o tintim me intrigou. Tintim por tintim: o que queria dizer aquilo? Imaginei que fosse alguma misteriosa medida de outros tempos que sobrevivera ao sistema métrico, como a braça, a légua, etc. Outro mistério era o triz. Qual a exata definição de um triz? É uma subdivisão de tempo ou de espaço. As coisas deixam de acontecer por um triz, por uma fração de segundo ou de milímetro. Mas que fração? O triz talvez correspondesse a meio tintim, ou o tintim a um décimo de triz. Tanto o tintim quanto o triz pertenceriam ao obscuro mundo das microcoisas. Há quem diga que não existe uma fração mínima de matéria, que tudo pode ser dividido e subdividido. Assim como existe o infinito para fora - isto é, o espaço sem fim, depois que o Universo acaba - existiria o infinito para dentro. A menor fração da menor partícula do último átomo ainda seria formada por dois trizes, e cada triz por dois tintins, e cada tintim por dois trizes, e assim por diante, até a loucura.

Descobri, finalmente, o que significa tintim. É verdade que, se tivesse me dado o trabalho de olhar no dicionário mais cedo, minha ignorância não teria durado tanto. Mas o óbvio, às vezes, é a última coisa que nos ocorre. Está no Aurelião. Tintim, vocábulo onomatopaico que evoca o tinido das moedas. Originalmente, portanto, “tintim por tintim” indicava um pagamento feito minuciosamente, moeda por moeda. Isso no tempo em que as moedas, no Brasil, tiniam, ao contrário de hoje, quando são feitas de papelão e se chocam sem ruído. Numa investigação feita hoje da corrupção no país tintim por tintim ficaríamos tinindo sem parar e chegaríamos a uma nova concepção de infinito.

Tintim por tintim. A menina muito dada namoraria sim-sim por sim-sim. O gordo incontrolável progrediria pela vida quindim por quindim. O telespectador habitual viveria plim-plim por plim-plim. E você e eu vamos ganhando nosso salário tin por tin (olha aí, a inflação já levou dois tins). Resolvido o mistério do tintim, que não é uma subdivisão nem de tempo nem de espaço nem de matéria, resta o triz. O Aurelião não nos ajuda. “Triz”, diz ele, significa por pouco. Sim, mas que pouco?

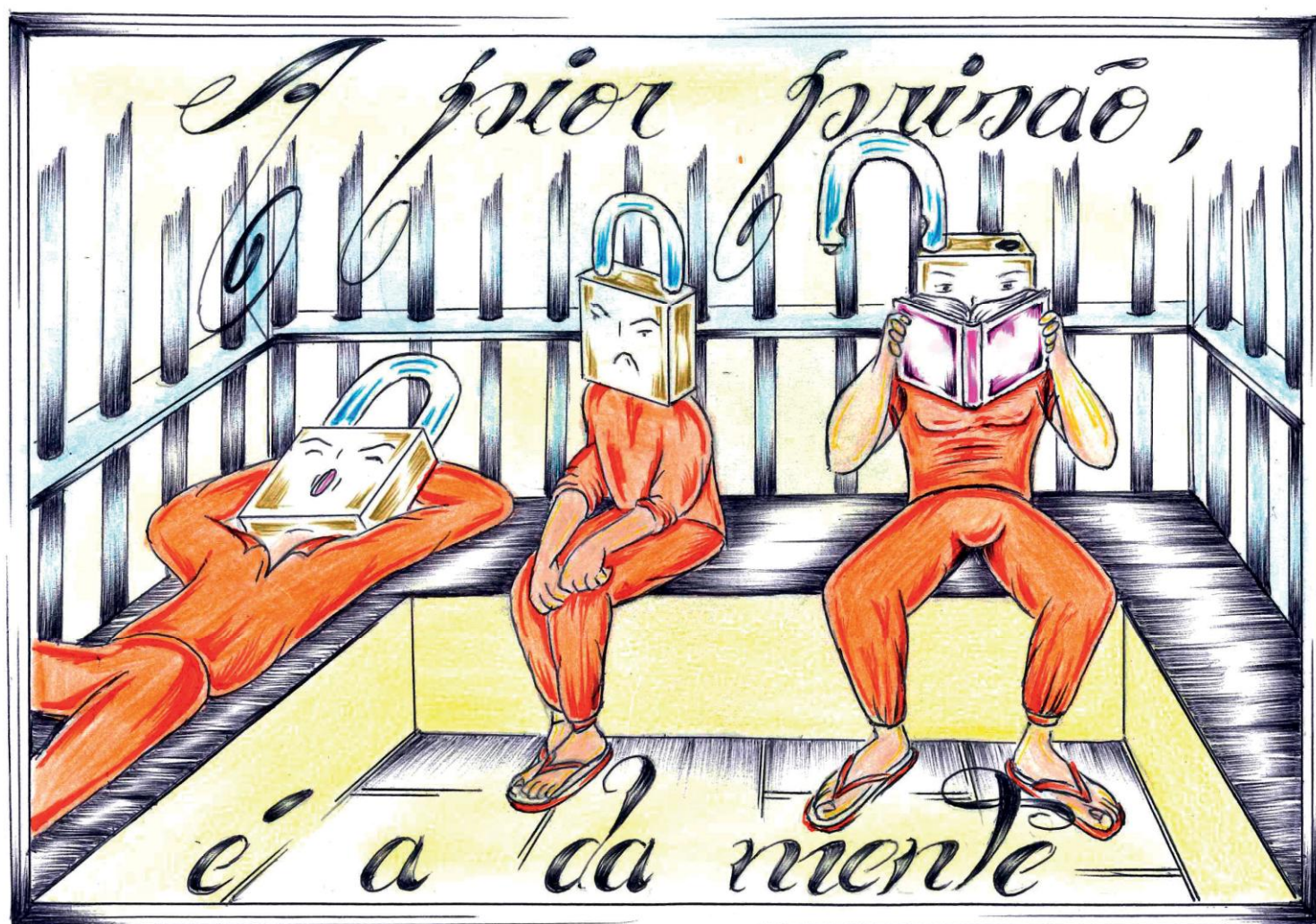
Queremos algarismos, vírgulas, zeros, definições para “triz”. Substantivo feminino. Popular. “Icterícia.” Triz quer dizer icterícia. Ou teremos que mudar todas as nossas teorias sobre o Universo ou teremos que mudar de assunto. Acho melhor mudar de assunto. O Universo já tem problemas demais.

Luis Fernando Veríssimo. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br>

1. Elabore um texto de **20 a 30 linhas** apresentando, com suas palavras e ponto de vista, **qual a mensagem que o autor quer passar** e, a seguir, **diga se concorda ou não** com ele e por quê.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



J.A.R.J.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.
_____. Lei de Execução Penal. **Decreto Lei nº 7. 210 de 11 de julho de 1984. Instituição da Lei de Execução Penal (LEP)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 1984.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Resolução n. 3 CNPCCP, de 03, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Ministério da Justiça, Brasília, 2009. (10811447)

_____. **Plano Nacional de Educação**. MEC. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em 10 de julho de 2020.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: CNE/CEB, 2010. (10811404)

_____. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº. 7210/84 de 11 de julho de 1984. **Dispõe sobre a remição da pena por estudo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 30 de junho de 2011. (10811366)

_____. Recomendação 44. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura**. Atos administrativos, Brasília, DF, 2013. (10811332)

_____. Resolução CNJ n. 391, de 10 de maio de 2021. **Estabelece**

procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de provação de liberdade. Brasília: DJe/CNJ nº 120/2021, de 11 de maio de 2021, p. 2-5.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

COLL, César (org). **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Ministério da Justiça. **Disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal.** Portaria conjunta nº-276, de 20 de junho de 2012. Brasília, 2012. (10811292)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016B.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016A.

_____. **A importância do ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1989.
GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular.** Revista Trimestral de Debate da Fase. Proposta nº 113. Ano: 2018. Disponível em <https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf> Acesso em 20 de setembro de 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf . Acesso em: 14 set. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano estadual de educação em prisões 2016-2026:** educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis. Org. Heloisa Helena Reis Cardenuto – Florianópolis: DIOESC, 2017. 92p.

_____. Governo do Estado de Santa Catarina. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015- 2024:** Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional. Florianópolis: DIOESC, 2015.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.

Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, 2014.

Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares

Coordenação de Educação de Jovens e Adultos



GOVSC
SECRETARIA
EDUCAÇÃO