



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**JAZON HEBERTHY PEREIRA**

**O TRABALHO COM O *CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO* NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES AO PROFESSOR**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2022**

**JAZON HEBERTHY PEREIRA**

**O TRABALHO COM O *CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO* NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES AO PROFESSOR**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Portuguesa.**

**Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira**

**CAJAZEIRAS –PB**

**2022**

P436t Pereira, Jazon Heberthy.

O trabalho com o campo jornalístico midiático no livro didático de língua portuguesa: reflexões ao professor / Jazon Heberthy Pereira. - Cajazeiras, 2022.

71f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Gêneros textuais. 2. Livro didático. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino médio. 5. Gêneros jornalísticos. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.2

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

---


**JAZON HEBERTHY PEREIRA**

**O TRABALHO COM O *CAMPO JORNALÍSTICO MUDIÁTICO* NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES AO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

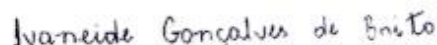
**Aprovado em: 01/04/2022**

**Banca Examinadora:**



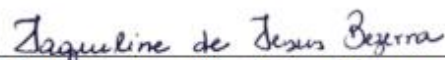
---

**Prof.ª Dr.ª Rose Maria Leite de Oliveira**  
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



---

**Prof.ª Ma. Ivaneide Gonçalves de Brito**  
(SEDUC/CE – Examinador 1)



---

**Prof.ª Ma. Jaqueline de Jesus Bezerra**  
(SEDUC/CE – Examinador 2)

---

*A Deus*

*Aos meus pais, Maria Tânia e Marcos*

*A minha namorada, Ana Karla*

*A minha avó, Maria (in memoriam)*

*Ao meu irmão, Juan*

*Ao meu amigo/irmão, Guilherme*

Com amor, dedico.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor incondicional e força para viver.

À minha mãe, Maria Tânia, por todo apoio, carinho e amor. Ao meu pai, Marcos, pela força dada durante os anos de caminhada. Ao meu irmão, Juan, pela força e ajuda que foram oferecidas.

À minha avó, Maria Pereira da Silva (*in memoriam*), pelas conversas e pelo carinho. Sou grato pela vida da minha avó, que na sua simplicidade ensinou-me coisas importantes para a continuidade da caminhada da vida. Sentirei sua falta para sempre, mas recordarei sempre dos bons momentos que aconteceram, desde a minha infância até os dias atuais.

À minha namorada, Ana Karla, que ensinou-me e continua a ensinar-me muitas coisas sobre a vida.

A todos os familiares (tios, tias, primos e primas) que estiveram presentes nessa jornada, dando força, apoio e incluindo-me em suas orações e preces.

Às professoras que me orientaram durante as participações da monitoria: Dra. Fátima Maria Elias Ramos e Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais. Com elas aprendi muito e serei eternamente grato.

Aos fraternos companheiros de jornada: Guilherme Leite, Renan Ribeiro, Francisco Alex, Luís Fernando, Cícera Naely, Mayara Benevenuto, Taynara Sousa, Rebeca Tavares, Assídia Soares, Wellington Gomes. Passamos por bons momentos de aprendizado e de crescimento profissional e pessoal.

Aos amigos da Universidade: Diego Sousa, Davi Formiga, José Cláudio, Aline Maciel, Anderson Fernandes, Aparecida Batista, Elisângela, Lucas Ramalho, Janiely Freitas, Jéssica Pereira, Isis Eduarda, Gabrielle Albuquerque, Heloísa Ferreira, Gabriella Marques Marília, Nala Naomi, Vanessa Fernandes, Maria José, Jéssica Pereira, Luanderson, Raphael Albuquerque, Júlia Vitória, Iago Formiga, Jenicélia Duarte, Solange Araújo, Edna Maria, Tatiana Rodrigues, Delis Cavalcante, Gladjane Andrade, José Aldo, Ian Amaro, Marbilis, George, Guilherme Ângelo, Graziela Lopes, Jucilane, Thatiane Nunes, Izalfran, Miguel, Bruno, Jefferson Santana, Jefferson (secretário da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza - UACEN), Maria Layana, Maria Alanaíza, Marlysson Aerton, Lúcia (que trabalha na Biblioteca), Luana (que trabalha na coordenação do curso) e Júnior (que trabalha na coordenação do curso).

Aos amigos que começaram no curso de Letras no CFP/UFCG, mas que seguiram para outros caminhos: Aristegolfegan Sousa, Dara Diniz, Hosana Medeiros, Isabella, Miquéias Teles, Jocivan Pinheiro, Jhoemya, Matheus, Rafaela Martins.

Aos monitores com quem dividi a oportunidade de atuar junto como monitor: Francisco Cleiton Limeira, Davi Jefferson, Pamela Lopes e Diones Sousa.

Aos Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da edição 2018-2020: Antônio, Petrônio, Vanessa, Mikael, Taynara, Mayara, Davi, Janielly Oliveira, Guilherme, Gabrielle Dayane, Lúcia Italita, Ana Laryssa, Karintya, Pamela e Taís.

À minha orientadora, Dra. Rose Leite, pelas orientações, palavras de motivação e todo apoio para que eu chegasse até aqui.

À Professora Erlane Aguiar, pelos ensinamentos, motivação e dedicação para ajudar na nossa formação docente.

Ao corpo docente da UAL/CFP/UFCG, essencial durante os meus anos de caminhada na graduação.

Às professoras supervisoras que me acompanharam durante os Estágios Supervisionados: Kelly de Araújo Couras, Anaildes Germano e Ana Cláudia Claudino Duarte. Serei grato pelos ensinamentos e por aceitar-me como Estagiário.

À Professora supervisora do PIBID, Jacinta Rodrigues, que durante um ano organizou, acompanhou e iluminou a nossa missão de executar as atividades do Programa no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus Cajazeiras*.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da Bolsa, enquanto estive como participante do (PIBID).

À Pró-Reitoria de Ensino da UFCG, pelo financiamento da Bolsa nas ocasiões em que estive como monitor.

Às escolas nas quais realizei os Estágios Supervisionados: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo e Escola Cidadã Integral São José Operário. Serei grato às equipes gestoras que permitiram a realização dos estágios e que estiveram sempre auxiliando com documentos e orientações escolares.

Aos Religiosos da Sagrada Face que me ajudaram com conversas, conselhos e ensinamentos que são importantes para refletirmos sobre o nosso papel no mundo.

A todos que direta e indiretamente ajudaram-me nesta travessia e que recordarei para sempre.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a importância do campo de atuação jornalístico-midiático para as práticas escolares, sobretudo, por veicular uma gama de gêneros textuais utilizados nas práticas sociais com a linguagem. Com base nisto, o objetivo deste trabalho é analisar o modo como esse campo é abordado/trabalhado pelo livro didático e suas implicações para a formação cidadã do aprendiz. Para que fosse alcançado tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre o que propõe a BNCC sobre o ensino de língua portuguesa no livro didático enquanto importante ferramenta de exploração das práticas de linguagem no ensino médio; b) analisar e descrever se os gêneros textuais do campo jornalístico são explorados à luz da perspectiva enunciativa de linguagem; c) apresentar uma proposta didática para a exploração de gêneros jornalísticos para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno do ensino médio. A pesquisa se classifica como descritiva, com abordagem qualitativa, conforme as orientações de Prodanov e Freitas (2013), além de ser uma pesquisa documental, por tomarmos como *corpus* da investigação o livro *Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social*, de Barros *et al.* (2020). O referencial teórico apoia-se nos estudos sobre a teoria de gêneros textuais de Marcuschi (2008); na associação entre gêneros textuais, discurso e ensino proposta por Guimarães (2013); na abordagem dos gêneros textuais, no ensino de língua portuguesa, através dos livros didáticos, de Santos (2011); além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os resultados demonstram que a exploração de gêneros textuais do referido campo de atuação são uma realidade no livro didático analisado; que se encontram consubstanciados na abordagem teórica defendida nesta pesquisa; no entanto, alguns deles ainda são carentes de melhor sistematização para que os alunos possam ter um melhor domínio da língua e de fato possam desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva. Como forma de contribuir com esse aspecto, ao final do trabalho, foi apresentada uma Sequência Didática envolvendo o gênero textual *Pitch* para a execução de um trabalho mais voltado sobre o gênero textual, que surgiu na esfera do empreendedorismo e alcançou outras perspectivas, como a social.

**Palavras-chave:** gêneros textuais; livro didático; língua portuguesa; ensino médio.



## ABSTRACT

The present research focuses on the importance of the journalistic-media field for school practices, especially for conveying a range of textual genres used in social practices with language. Based on this, the objective of this work is to analyze the way this field is approached/worked by the textbook and its implications for the citizen formation of the learner. To achieve this goal, we outlined the following specific objectives: a) discuss what the BNCC proposes about the teaching of Portuguese language in the textbook as an important tool for the exploration of language practices in high school; b) analyze and describe if the textual genres of the journalistic field are explored in the light of the enunciative perspective of language; c) present a didactic proposal for the exploration of journalistic genres for the critical and reflective development of the high school student. The research is classified as descriptive, with a qualitative approach, according to the guidelines of Prodanov & Freitas (2013), besides being a documental research, because we took as corpus of the investigation the book *Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social*, by Barros et al. (2020). The theoretical framework is based on the studies on the theory of textual genres by Marcuschi (2008); on the association between textual genres, discourse and teaching proposed by Guimarães (2013); on the approach of textual genres, in teaching Portuguese language, through textbooks, by Santos (2011); besides the guidelines of the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018). The results show that the exploration of textual genres of the mentioned field of action are a reality in the analyzed textbook; which are substantiated in the theoretical approach advocated in this research; however, some of them are still lacking better systematization so that students can have a better command of the language and in fact can develop their critical-reflexive capacity. As a way to contribute to this aspect, at the end of the paper, a Teaching Sequence involving the Pitch textual genre was presented for the execution of a more focused work on the textual genre, which emerged in the sphere of entrepreneurship and reached other perspectives such as the social one.

**Key-words:** textual genres; textbooks portuguese Language; high school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Imagem 1: Capa do livro Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social.....	31
Imagem 2: Início do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa.....)	32
Imagem 3: página de início da seção <i>embarque</i> , do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa.....)	33
Imagem 4: Página do início da terceira parada da seção viagem do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa.....)	34
Imagem 5: Início da seção <i>desembarque</i> do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa.....)	36
Imagem 6: Parte do portão 3 da seção <i>desembarque</i> do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa.....)	37
Imagem 7: Início do capítulo 4 (Agir para transformar!)	38
Imagem 8: Atividade da seção <i>embarque</i> do capítulo 4 (Agir para transformar!)	39
Imagem 9: Seção desembarque do capítulo 4 (Agir para transformar!)	41
Imagem 10: Parte do exercício do portão 3 da seção desembarque do capítulo 4 (Agir para transformar!)	42
Imagem 11: Início do capítulo 7 (Fato ou <i>fake</i> ?)	44
Imagem 12: trecho do exercício da primeira parada da seção <i>viagem</i> do capítulo 7 (Fato ou <i>fake</i> ?)	45
Imagem 13: Início da seção <i>desembarque</i> do capítulo 7 (Fato ou <i>fake</i> ?)	47
Imagem 14: Parte do exercício da seção <i>desembarque</i> que apresenta o modelo do projeto de lei, presente no capítulo 7	48
Imagem 15: Início do capítulo 11 (Lugar de mulher é onde ela quiser!)	50
Imagem 16: Trecho do exercício da segunda parada da seção <i>viagem</i> do capítulo 11	51
Figura 17: Início da seção <i>desembarque</i> do capítulo 11 (Lugar de mulher é onde ela quiser!)	52
Figura 18: Início da seção <i>desembarque</i> do capítulo 11 (lugar de mulher é onde ela quiser!)	53
Imagem 19: Início do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)	54
Imagem 20: trecho do exercício da seção <i>embarque</i> do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)	55
Imagem 21: Trecho do exercício da seção <i>embarque</i> do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)	56
Imagem 22: Início da segunda parada da seção <i>viagem</i> do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)	57

Imagem 23: Início da seção <i>embarque</i> do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!) ....	58
Imagem 24: Proposta de desenvolvimento de um cardápio virtual presente na seção <i>viagem</i> do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!).....	60
Imagem 25: Seção <i>desembarque</i> com a proposta de reslução do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!).....	60
Quadro 1: Capítulos do livro didático <i>Estação Língua Portuguesa: Rotas de atuação social</i> que compõem o corpus da pesquisa .....	27
Quadro 2: Categorias de análise com o <i>campo jornalístico-midiático</i> em livro didático do Ensino Médio.....	28
Quadro 3 - Categoria 1: Uso da língua e linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativa-discursiva .....	28
Quadro 4 - Categoria 2: Exploração dos gêneros textuais jornalísticos à luz da perspectiva da BNCC .....	28

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	-	Centro de Formação de Professores
EM	-	Ensino Médio
FAE	-	Fundação de Assistência Estudantil
FENAME	-	Fundação Nacional do Material Escolar
LD	-	Livro Didático
LDLP		Livro Didático de Língua Portuguesa
LP		Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PB	-	Paraíba
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs		Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UACEN	-	Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>17</b>
	2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
	2.2 A BNCC E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA .....	20
	2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PÓS-HOMOLOGAÇÃO DA BNCC .....	22
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>30</b>
	4.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 3: “CONVERSAS DE VERSO E PROSA...” .....	32
	4.2 ANÁLISE DO CAPÍTULO 4: “AGIR PARA TRANSFORMAR” .....	38
	4.3 ANÁLISE DO CAPÍTULO 7: “FATO OU FAKE?” .....	43
	4.4 ANÁLISE DO CAPÍTULO 11: “LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISE” ...	49
	4.5 ANÁLISE DO CAPÍTULO 14: “SAÚDE E DIREITOS: UM PRATO CHEIO” .....	54
<b>5</b>	<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR O GÊNERO TEXTUAL <i>PITCH</i>, A PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE</b> ..	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presença dos gêneros textuais no cotidiano pode ser observada de diversas formas. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais têm essa essencialidade pelo fato de serem estruturas de organização social e por se configurarem como dinâmicos, no que se refere à construção de sentidos. Daí a importância de iniciar a caminhada na educação básica já se trabalhando a diversidade de gêneros textuais, considerando o contexto e os aspectos em que se pode trabalhar em cada ano de formação.

Faz-se necessário, com certa clareza, trabalhar os gêneros textuais além dos objetivos escolares. Passarelli (2012) reforça que é preciso apresentar todas as variáveis que envolvem a produção de um gênero textual para que os estudantes percebam a importância que os gêneros textuais exercem em diferentes meios sociais. Além disso, a autora reforça a perspectiva de que a funcionalidade de cada gênero seja apresentada, pois estes não podem ficar restritos apenas ao ambiente escolar.

O trabalho com os gêneros textuais, conforme aponta Antunes (2009), coloca os aspectos funcionais na centralidade dos trabalhos referentes à língua e à linguagem. Isso não significa deixar de lado as preocupações com a norma padrão culta, mas abordar o modo como nos comunicamos e nos expressamos, através dos gêneros textuais.

O ensino de Língua Portuguesa - LP, que já passou por várias remodelações ao longo dos anos por intermédio dos documentos parametrizadores, recentemente recebeu orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Dentre as várias orientações estão a do trabalho com a língua associada às novas tecnologias digitais, a de considerar as juventudes como público com várias formas de identificação e de estar no mundo e a de abordar um trabalho que promova o respeito às opiniões e que evite ataques que desrespeitem os Direitos Humanos e disseminem informações falsas.

Segundo as orientações da BNCC, o ensino de LP, integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tem como perspectiva de trabalho, ao longo da educação básica, a abordagem dos campos de atuação em que circulam e a diversidade de gêneros textuais que são utilizados como forma de organização social. Um desses campos é o *campo jornalístico-midiático*. Conforme o documento, sua caracterização ocorre por gêneros textuais discursivos que são veiculados em diversas mídias (televisão, rádio, redes sociais) e que objetivam a transmissão de informações ou meios para anunciar produtos e serviços.

O trabalho com o *campo jornalístico-midiático* torna-se importante em um contexto em que ocorre a disseminação de notícias falsas, que prejudicam o acesso ao aprofundamento

dos fatos sobre vários setores da sociedade e geram situações em que poucos grupos se beneficiam em detrimento de uma grande parte das pessoas que fica restrita às informações verdadeiras que possibilitam o exercício da cidadania. Isso ocorre devido às mudanças na maneira como as pessoas se informam, sendo que as escolas precisam ficar atentas a este fato e também às problemáticas que são oriundas da busca de informações através dos meios digitais.

Nesse processo, o livro didático - LD, que integra o processo de ensino-aprendizagem de LP, faz-se necessário para auxiliar o professor nas ações que precisam ser empreendidas para a formação de alunos para as futuras profissões e para o exercício da cidadania. Vale lembrar que, com o passar do tempo, os LDs foram inserindo novas orientações, visando a um trabalho de língua e linguagem - LL de maneira mais efetiva e reflexiva. Atualmente, segundo recomenda a Base, eles devem apresentar abordagens envolvendo os novos gêneros textuais que surgem por intermédio das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs e com as novas ações que apareceram em virtude da circulação dos novos gêneros (*vlogs*, vídeo-minuto, meme, *fandom etc.*). Logo, as recomendações para o ensino de LP que são apresentadas nos documentos oficiais da Educação precisam estar presentes nas ações que são propostas pelos materiais de apoio didático.

Partindo das considerações feitas acima, surge uma indagação: o trabalho de sistematização dos gêneros do *campo jornalístico-midiático*, nos livro didático de língua portuguesa - LDLP tem contribuído efetivamente para a formação de leitores e escritores críticos e reflexivos? Essa pergunta pode estar relacionada a todos os campos de atuação apresentados pela BNCC. No entanto, optamos por explorar o referido campo de atuação, porque o compreendemos como essencial para a realização de práticas de linguagem diárias, já que nele podemos encontrar uma infinidade de gêneros em uso nos mais diversos contextos comunicativos do dia a dia.

Nesta direção, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a forma como o *campo jornalístico-midiático* é abordado pelo livro didático do Ensino Médio à luz do que preconiza a BNCC. Para isso, os objetivos específicos que servirão para alcançar o objetivo geral são: a) discorrer sobre o que propõe a BNCC a respeito do ensino de LP no LDLP enquanto importante ferramenta de exploração das práticas de linguagem no ensino médio; b) analisar e descrever se os gêneros textuais do campo jornalístico são explorados no LDLP à luz da perspectiva enunciativa de linguagem; c) apresentar uma proposta didática para a exploração de gêneros jornalísticos para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno do ensino médio.

A pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa de método bibliográfico-documental, conforme os estudos de Prodanov e Freitas (2013). O livro que servirá como objeto de estudo apresenta o seguinte título: *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*, da Editora Ática, de autoria de Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmilla Coimbra, Lyvia Barros, Camila Sequetto Pereira, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho e Luiza Santana Chaves. O livro foi publicado no ano de 2020, sendo utilizado em Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba. Como Fundamentação Teórica, o trabalho apresentará a abordagem da teoria de gêneros textuais, apresentada por Marcuschi (2005, 2008, 2010), o trabalho com o LDLP nas aulas de LP, apresentado por Santos (2011) e Morais (2011), dentre outros.

Essa pesquisa se justifica pela importância de se compreender como as orientações apresentadas pela BNCC são abordadas no LD e como a organização do LD contempla tal campo de atuação no processo de formação de língua e linguagem dos estudantes. Cabe salientar que por ser um livro utilizado em uma Escola Cidadã Integral da cidade de Joca Claudino/PB, novos estudos e trabalhos podem ser realizados com outros LDLP que são utilizados em escolas públicas de outras cidades e estados do país. Portanto, não se trata de um trabalho com conclusões definitivas, mas de um processo que poderá ser continuado por outros estudiosos da área.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, como forma de melhor sistematizar para o leitor como o pesquisador idealizou a investigação sobre a exploração dos gêneros do campo jornalístico no LD.

A introdução inicia a discussão contextualizando a temática do trabalho e indicando os caminhos para a reflexão a respeito do que está sendo tratado, bem como os objetivos, a justificativa para o desenvolvimento do trabalho e o corpus de análise.

No segundo capítulo, apresentamos um breve contexto sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP através dos gêneros textuais, passando pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a proposta de ensino envolvendo os campos de atuação, inclusive o campo jornalístico-midiático, encerrando com algumas considerações a respeito dos LDLP, desde o início do uso nas escolas aqui no Brasil até os dias atuais.

No terceiro capítulo, apontamos os aspectos metodológicos nos quais este trabalho está ancorado. Trataremos do aspecto bibliográfico-documental da pesquisa, bem como das categorias de análise que foram mobilizadas para a realização da análise do *corpus* do LD, anteriormente citado.



Por sua vez, o quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados da pesquisa, dados esses localizados no LDLP escolhido para o prosseguimento do estudo, passando pelos critérios da categoria de análise apresentada na seção anterior.

No quinto capítulo, temos uma proposta de aplicação didática que utilizará o gênero textual *pitch* (pertencente ao campo jornalístico-midiático) como forma de trabalhar de maneira modularizada, visando à socialização das produções e ao seguimento de como um gênero textual pode ser abordado, segundo as orientações da Base.

Encerrando a pesquisa, apresentamos nossas considerações finais do trabalho apresentado, destacando pontos da análise sobre o *corpus* considerado para o desenvolvimento deste trabalho e perspectivando que as discussões apresentadas sejam motivo para a realização de novas pesquisas por outros métodos e abordagens, bem como considerando outros materiais didáticos utilizados nas aulas de LP.

## **2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões a respeito do uso dos gêneros textuais no ensino de LP, com alguns destaques para as contribuições da Linguística Textual, dando ênfase às orientações da BNCC, contemplando, mais especificamente, o *campo de atuação jornalístico-midiático*. Também destacamos algumas considerações sobre os LDs e o ensino de LP, passando pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até alcançar as perspectivas atuais sobre como os LDLP estão sendo utilizados atualmente.

### **2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino de LP passou por uma série de reconfigurações com o passar dos anos. Grosso modo, este ensino passou de uma perspectiva mais voltada para a memorização de palavras e frases para uma perspectiva de ensino pautado em abordagens reflexivas. Para se chegar até esta abordagem, como aponta Marcuschi (2010), foi dada ênfase aos estudos referentes aos textos a partir dos anos 1960, fruto das contribuições dos estudos da Linguística Textual cujas reflexões foram incorporadas ao ensino.

Segundo aponta Koch (2015), a Linguística Textual tem seu início em meados dos anos 1960 com as pesquisas relacionadas aos mecanismos interfrásticos, ou seja, aos elementos que possibilitam as associações e combinações entre as frases. Na década seguinte, a autora aponta que uma das preocupações centrais passou a ser a intensificação dos estudos referentes ao texto a fim de compor o que os pesquisadores passaram a denominar de Gramática Textual ou Gramática do Texto, conforme as orientações de pesquisadores, como Van Dijk, que apontavam essa perspectiva de Gramática para uma melhor compreensão sobre o texto. Nos anos 1980, acontece a ‘virada pragmática’ que, como aponta Koch (2015), resulta em uma mudança na perspectiva de estudar o texto, sendo que ocorre a centralidade da perspectiva comunicacional/interacional, no lugar da perspectiva sintático-semântica que era a perspectiva mais considerada. Logo depois, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, acontece a ‘virada cognitiva’ que, segundo Koch (2015), além de considerar as perspectivas

anteriores, considera as estratégias que estão associadas a um fator denominado processamento textual.

Neste contexto, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos se faz importante, como aponta Guimarães (2013), pois o entendimento da organização dos planos em que se caracterizam o texto e o discurso faz-se necessário para a compreensão das diversas semioses que circulam nas variadas esferas sociais. O plano organizacional, segundo a autora, refere-se ao modo de arranjo sintático das orações que configuram o texto. Por sua vez, o discurso vai se caracterizar, também, conforme autora, através dos aspectos que promovem o diálogo e a elaboração do sentido, que fica compreendido por plano interacional.

O trabalho com os gêneros textuais, conforme enfatiza Passarelli (2012), não deve se limitar ao ambiente de sala de aula, tendo em vista que a escrita (uma das quatro competências básicas da língua) é uma forma de participar e integrar-se à sociedade com seus diversos domínios discursivos e de gêneros textuais utilizados para estabelecer interação e dialogar questões importantes. A autora destaca que um dos aspectos que precisam ser bem trabalhados é o da funcionalidade dos gêneros textuais, pois muitas vezes as aulas de língua portuguesa trabalham com os textos sem priorizar tão bem tal aspecto, gerando um desinteresse nos estudantes.

Levando em consideração o que foi apresentado anteriormente, a proposta de colocar como central o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua materna também é reverberada no seguinte trecho:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Portanto, o trabalho com os gêneros textuais precisa seguir uma organização para que o modo como os alunos vão reconhecer os gêneros, suas características e os usos no meio social, seja bem-sucedido e perspective um aprendizado que o aluno poderá utilizar além do ambiente escolar. Isso faz com que muitos fatores (formação didática, material didático, tempo de execução) sejam pensados, possibilitando a melhoria das aulas seguindo a perspectiva de aprendizados válidos fora da sala de aula.

Contudo, vale lembrar que os gêneros textuais não passaram a ser utilizados somente a partir dos anos 1990, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Antes disso, já ocorria o uso dos textos, porém de uma forma superficial e sem as abordagens

suficientes para a compreensão dos aspectos que caracterizam a estrutura dos gêneros textuais e também os aspectos funcionais nas mais variadas esferas da sociedade. Os PCN surgem como forma de reestruturação do ensino de língua, orientando-se pelas discussões oriundas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990, e também de debates e discussões nacionais.

Mesmo que os PCN tenham apresentado uma nova forma de trabalho com os gêneros textuais, forma que antes não acontecia ou acontecia de maneira restrita, o documento não esclarece alguns pontos, como podemos ver na citação abaixo, de Marcuschi (2008, p. 206):

Diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? [...]. Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos.

Esse trabalho com os gêneros textuais, tanto os que são mais caracterizados pela recepção, quanto os caracterizados pela produção, colocava em dúvida quais gêneros poderiam ser trabalhados adequadamente em cada situação. Além disso, considerando os gêneros propostos pelo documento, conforme aponta Marcuschi (2008), muitos outros gêneros textuais que são bem presentes na vida dos estudantes não eram mencionados como possíveis de serem trabalhados em sala de aula.

Mesmo com as limitações sobre como deveria ocorrer o trabalho com os gêneros textuais de maneira sistematizada, os PCN apontaram para uma nova perspectiva de ensino para a LP, tendo servido de aporte a muitas das práticas linguísticas nas últimas décadas, o que, de certo modo, norteia a ideia de ‘nova língua’ a ser trabalhada em sala de aula.

Mais recentemente, ao final do ano de 2017, foi homologado novo documento norteador, a BNCC que, em diálogo com os PCN, amplia ainda mais a concepção de nova LP, a partir de sugestões de trabalho mais dinâmico e produtivo em face das diversidades de formas de expressão (oral, escrita e multissemiótica) com as quais os aprendizes lidam neste século.

Diante do que os PCN apresentam, a Base apresenta o trabalho com os gêneros textuais que envolvem eixos de organização, além de campos de atuação que envolvem as práticas sociais e também o uso das TDICs, tão frequentes no mundo contemporâneo atual, conforme veremos a seguir.

## 2.2 A BNCC E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Caracterizando-se por ser um documento propositivo, que apresenta como marcos legais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e como marcos pedagógicos as orientações oriundas das avaliações como o PISA (Sigla em inglês que significa Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) (BRASIL, 2019), a BNCC apresenta-se como um documento normativo perspectivado em garantir a qualidade da educação brasileira para os próximos anos, levando em consideração as práticas de Educação Integral, sem deixar de lado as motivações locais e regionais. Ela integra a Política Nacional de Educação Básica, sendo um documento que trabalha na perspectiva do desenvolvimento de competências que serão trabalhadas e desenvolvidas ao longo de todos os anos da educação básica.

Um dos pontos que precisam ser entendidos ao se considerar a organização da Base Nacional Comum Curricular é a ideia de competência.

Na BNCC, **competência** é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do autor).

Partindo do que o documento coloca como competência, entende-se que essa forma de compreensão enfatiza algo além da simples memorização, perpassando um caráter de aplicação escolar para alcançar um caráter de ação prática que os estudantes poderão utilizar ao longo da vida pessoal e profissional. Isso se faz necessário, pois os conhecimentos construídos não servirão somente para uma finalidade escolar, o que de fato aponta uma perspectiva em relação aos documentos anteriores, apesar das dificuldades sistêmicas que impedem que tal perspectiva possa ser concretizada.

Para um trabalho que contemple a perspectiva citada anteriormente, o documento faz algumas considerações. Uma delas é a de que se faz necessária uma parceria entre União, estados, Distrito Federal e municípios para que ocorra a aplicação das orientações presentes no documento, bem como o entendimento da compreensão das necessidades em âmbito nacional, sem esquecer-se das particularidades de cada região. Importa também, conforme o documento, a consideração do uso das tecnologias para a execução de atividades que estejam

com mais ligação com as necessidades do mundo contemporâneo, que está cada vez mais dinâmico e repleto de informações e formas de veiculação de informações. Por fim, e não menos importante, cabe considerar que não há uma única juventude, e sim, uma diversidade de pessoas, de tradições, de modos de vida que a Base denomina por juventudes. Essas juventudes representam vários modos de entender o mundo e de viver, sendo importante um trabalho que considere todos esses aspectos para uma formação que possa contemplar as vivências e ajudar nos projetos de vida de cada estudante, conforme indicado no documento.

Durante a educação básica, o ensino de língua portuguesa deve compreender a abordagem das variadas semioses que são utilizadas no dia a dia (textos, imagens, movimentos motores *etc.*) que se ressignificam nos diversos processos interacionais. Enquadra-se, nesse caso, o trabalho com a escrita, a leitura, a escuta e a fala alinhado ao que o documento denomina como culturas digitais, que amplia o que já vinha sendo trabalhado na cultura escrita, inserindo os gêneros textuais que são da área das TDICs.

Além disso, o ensino de LP, como orientado pela Base, toma como central o trabalho com os gêneros textuais que estão organizados em campos de atuação. Esses campos, o *da vida pública*, o *da vida pessoal*, o *artístico-literário*, o *campo jornalístico-midiático* e o *das práticas de estudo e pesquisa* organizam a diversidade de gêneros textuais que serão trabalhados ao longo da educação básica.

Dentre os campos, sabendo da imprescindibilidade de todos, existe um que nos chama a atenção, o *campo jornalístico-midiático*. Ele é importante, pois apresenta uma quantidade de gêneros textuais que circulam com muita frequência no dia a dia e que despertam atenção no que se refere ao modo de produzir, compartilhar e receber notícias, anúncios, reportagens, propagandas, entre outros. Segundo a Base, um dos pontos que precisam ser explorados e que envolve a sociedade é o do combate à disseminação das notícias falsas e também de questões como efeito bolha. Tudo isso, sem esquecer-se da importância da cultura digital e da forma como as juventudes constroem e acessam conhecimentos.

Vale salientar que o trabalho com o *campo jornalístico-midiático* não é o único que envolve a questão das problemáticas que foram tratadas anteriormente. Tanto a questão da disseminação das *fake news*, da era da pós-verdade e do efeito bolha, conforme a Base (BRASIL, 2018), fazem parte da área de Língua Portuguesa e conseqüentemente envolvem os outros campos de atuação. O olhar especial para o *campo jornalístico-midiático* representa uma perspectiva para entender o modo como esta área, que lida com as ações de informar e convencer interlocutores trabalha na perspectiva de se evitar que informações falsas, propagandas enganosas possam prejudicar as pessoas em vários aspectos.

As orientações da BNCC, segundo alguns estudos, deixam algumas lacunas no que se refere ao modo como os gêneros textuais precisam ser considerados no processo de Ensino-aprendizagem da área de LP. Conforme Gasparin (2018), quando o documento menciona a questão da não exposição às mensagens impróprias, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, não ficam esclarecidos os gêneros textuais ou conteúdos a serem vetados, indicando, assim, a não abordagem de todas as temáticas que envolvem a sociedade, mesmo sendo difíceis de serem tratadas, mas que não podem ficar ocultas ou ignoradas como se não existissem.

Mesmo com alguns pontos que não ficam tão explicados, no que se refere ao trabalho de LP em consonância com as orientações da BNCC, não pode deixar de ser considerado o papel do LD neste processo. Sabe-se que o LD não é o único instrumento do trabalho do docente no processo de ensino da LP. Contudo, cabe entender como o LD apresenta destacada importância no processo de construção de conhecimentos relacionados à área, bem como em entender como as orientações da Base são contempladas na organização dos LDs que estão em vigência nos dias atuais.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PÓS-HOMOLOGAÇÃO DA BNCC

No processo de construção de conhecimentos relacionados à área de LP, os LDs assumem um papel marcante. Este papel foi reconfigurado com o passar dos anos e atualmente ocorrem discussões sobre a importância dos conteúdos veiculados por estes materiais e a maneira como são utilizados levam debates envolvendo especialistas, professores de LP e outros profissionais da educação.

A trajetória do modo como os LDLP foram se inserindo no sistema educacional inicia-se, segundo Reis e Magalhães (2011), nos anos 1960, quando se tem as avaliações, por parte do Ministério da Educação, destes materiais. Como apontado por Höfling (2000), foram surgindo autarquias para que houvesse a distribuição desses livros na rede pública de ensino, como a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), o Instituto Nacional do Livro Didático e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), sendo que esta última foi extinta na década de 1990. Segundo a autora, é durante a atuação destas instituições que acontece a remodelação do que conhecemos por Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que

apresenta um papel no processo de aquisição de obras didáticas dos componentes curriculares até o momento contemporâneo.

Hoje, o PNLD vem sendo debatido por estudiosos e pesquisadores, tendo em vista as mudanças pelas quais o ensino de linguagens vem passando, da mesma forma como as outras disciplinas. Segundo Rangel (2020), os livros didáticos vêm melhorando ao longo dos anos, no que se refere aos conteúdos abordados e a aspectos como diagramação. Contudo, o autor destaca que os LDLP continuam a apresentar uma caracterização prescritiva, o que pode de certa forma, restringir demasiadamente o processo de autonomia do professor.

Uma consideração importante feita por Rangel (2020) é a de que o PNLD vem sendo contestado pelo fato de o Programa ainda não estar alinhado com o uso das TDICs. A cultura do impresso, uma das marcas do Programa, conforme mencionado pelo autor, acaba por não considerar a importância de uma série de semioses que não são contempladas pelo livro didático e que se fazem necessárias nos processos atuais de formação. Vale destacar que outros materiais vêm sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem de LP, seja em nível de ensino municipal ou ensino estadual, tornando o LD um material opcional e não mais único.

Outro ponto que precisa ser refletido é o da preocupação pedagógica que é mencionada pelo PNLD com as questões comerciais que envolvem as editoras que participam dos processos licitatórios para a produção e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino. Muitas vezes, conforme aponta Lousada (2020), os interesses das editoras que publicam os livros são divergentes das orientações apresentadas pelo PNLD. Com isso, os professores podem sentir-se em uma situação incerta sobre como abordar determinado assunto da área de língua portuguesa. Um destaque sobre esse ponto fica apresentado a seguir:

[...] podemos observar que há um certo descompasso entre as concepções de ensino-aprendizagem da língua materna veiculadas no guia e a visão da editora do livro, que se reflete no material elaborado. O descompasso não é completamente prejudicial, já que a coleção foi aprovada pelo PNLD. Mas talvez seja um reflexo da necessidade de adaptações dos materiais didáticos às pressões editoriais relacionadas à competitividade material. Embora não tenha prejudicado a aprovação do material, acreditamos que esses conflitos trazem consequências para o trabalho do professor, que terá que autoprescrever seu trabalho, reconceber as orientações do guia do PNLD e as atividades do livro didático em função do seu contexto, seus alunos, sua sala de aula (LOUSADA, 2020, p.78).

Entende-se que os LDs que chegam às escolas passam por avaliações até serem escolhidos como materiais para o trabalho em sala de aula. Todavia, a questão competitiva, a



qual as editoras precisam demonstrar para conseguirem aprovar os LDs, faz com que outros aspectos entrem para influenciarem no processo de escolha, resultando em um foco menos concentrado nas abordagens didático-pedagógicas da área de LP presente nos livros, conforme destacado por Marsaro (2020).

O aspecto gráfico dos livros didáticos também é algo que interessa na reflexão sobre os materiais didáticos que são feitos para o trabalho da língua e da linguagem. Marsaro (2020) aponta que a análise do projeto gráfico-editorial do livro é complexa, mas muito importante para entender como aspectos tão pouco mencionados, como a questão de edição, escolha de imagens, textos e *layout* de material, são considerados no processo de escolha do material didático para ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

Na contemporaneidade, o LDLP passa a ser um objeto que divide espaço com outros instrumentos e que, diante de uma realidade voltada para o uso das TDICs, passa a ser visto com um olhar diferente do que existia há algumas décadas. Esse olhar coloca o LDLP como uma ferramenta que pode ser substituída, não sendo mais o objeto essencial de trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Somam-se a isso as indagações sobre a eficiência do PNLD, tendo em vista os resultados na avaliação do (PISA) que, segundo o documento nacional sobre a referida avaliação (BRASIL, 2019), mostram que o resultado do país em letramento ficou em 413 pontos, bem abaixo da média dos países membros da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 487 pontos.

Com os pontos apresentados, podemos imaginar que, talvez, a maneira como o PNLD está inserido na conjuntura da educação nacional seja um dos fatores que provavelmente impliquem resultados abaixo da média de outros países, quando nos referimos aos processos avaliativos como o que foi citado anteriormente.

Vale destacar que com a homologação da BNCC, ocorrida em 2018, os LDs começam a apresentar, nos assuntos a serem trabalhados nos anos da educação básica, elementos que implicam o seguimento das competências e habilidades voltadas para a área de LP. No corpus que foi utilizado neste trabalho e em outros LDs, já é possível observar que as unidades e capítulos já trabalham os conteúdos em consonância com o que está proposto na Base. Nos próximos anos, considerando os resultados das avaliações nacionais e internacionais, poderá haver uma compreensão da relação entre os resultados obtidos e a presença dos materiais que estão sintonizados com as preconizações do novo documento nacional para a educação.

Com atenção aos objetivos apresentados anteriormente, a seguir temos a metodologia que foi aplicada para a análise do *corpus* do livro didático utilizado na pesquisa, como forma de compreensão da abordagem do *campo jornalístico-midiático*.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por apresentar as seguintes características como apontadas por Prodanov e Freitas (2013): trata-se de uma pesquisa básica, quanto à natureza; também é uma pesquisa descritiva, no que se refere aos objetivos. Para atingir os objetivos propostos, optamos pela abordagem bibliográfica-documental, sendo que a problemática será tratada por uma perspectiva qualitativa. Entende-se por pesquisa qualitativa, conforme a explanação dos autores, uma forma de interpretação entre o sujeito e o objeto analisado que não pode ser quantificada, mas observada e interpretada através da descrição.

Uma pesquisa básica, segundo Prodanov e Freitas (2013), caracteriza-se por não gerar aplicações imediatas, sendo que as contribuições que são oriundas deste tipo de pesquisa podem servir para o desenvolvimento de pesquisas de caráter aplicado, ou seja, com finalidades imediatas.

A pesquisa básica pode assumir três perspectivas quanto à forma de poder atingir os objetivos: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa. A pesquisa descritiva, segundo Prodanov e Freitas (2013), procura apresentar os fenômenos, descrevendo-os sem que haja uma intervenção por parte dos pesquisadores. Alinhada com os objetivos, esta pesquisa procura apresentar os possíveis pontos que respondem à indagação que originou este trabalho, sem, é claro, ocorrência de interferência subjetiva.

O procedimento utilizado para a obtenção de resultados e para análise é bibliográfico, que como apontado por Prodanov e Freitas (2013), refere-se à pesquisa de matérias já publicadas, atentando-se aos pontos que possam responder à questão ou às questões que desencadearam a ocorrência da pesquisa. E é, ainda, documental, pois em virtude dos objetivos da pesquisa em questão, o material didático passará por uma análise para atender aos objetivos que foram traçados para o trabalho. Vale lembrar, que o livro didático está classificado, segundo a proposta de análise documental de Prodanov e Freitas (2013), como documento da esfera educacional.

O intuito da pesquisa é analisar como o *campo jornalístico-midiático* é abordado por um livro didático do ensino médio. Sabe-se que o campo de atuação em questão envolve gêneros textuais/discursivos com finalidades de informar, convencer e/ou conscientizar. O ponto de partida foi o fato de o livro escolhido ser utilizado em uma Escola Cidadã Integra do município de Joca Claudino/PB. Foi nesta escola que realizei o estágio de supervisão prático do ensino médio, no ano de 2021, de modo remoto (em virtude das medidas de

distanciamento da pandemia da COVID-19, medidas estas que vigoraram desde março de 2020 até o início de 2022).

Nesse contexto, o universo da pesquisa é o livro didático *Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social*, publicado pela editora Ática no ano de 2020 e que tem autoria da Professora Fernanda Pinheiro Barros e outras escritoras da área de Língua Portuguesa. O *corpus* da pesquisa são cinco capítulos, cuja “escolha” se deu a partir do critério *presença e exploração de gêneros do campo jornalístico-midiático*. Abaixo, apresentamos os referidos capítulos:

Quadro 1: Capítulos do livro didático *Estação Língua Portuguesa: Rotas de atuação social* que compõem o corpus da pesquisa

<b>CAPÍTULOS ANALISADOS</b>	<b>CAMPO(S) DE ATUAÇÃO ABORDADO(S)</b>
Capítulo 3: Conversa de prosa e verso...	Artístico-Literário e Jornalístico-Midiático
Capítulo 4: Agir para transformar	Jornalístico-Midiático
Capítulo 7: Fato ou Fake?	Da Vida Pública e Jornalístico-Midiático
Capítulo 11: Lugar de mulher é onde ela quiser	Jornalístico-Midiático e das Práticas de estudo e pesquisa
Capítulo 14: Saúde e direitos: um prato cheio!	Jornalístico- Midiático e da Vida Pública

Fonte: Adaptada a partir de BARROS *et al.* (2020, p. 6-9).

Os cinco capítulos foram escolhidos por apresentarem em seu contexto o trabalho com o *campo jornalístico-midiático*, conforme mencionado, tendo em vista que os outros capítulos tratam dos outros campos de atuação presentes na Base. Um único capítulo trabalha com o *campo jornalístico-midiático* de maneira isolada e os outros quatro capítulos trabalham em conjunto com outro campo de atuação.

A análise ocorreu a partir das perspectivas de trabalho com os gêneros textuais apontados por Marcuschi (2008) e da articulação entre gêneros textuais/discursivos propostos por Guimarães (2013), além da perspectiva de trabalho aprofundado com os gêneros textuais através dos estudos de Passarelli (2012).

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos de categorias de análise, seguindo as orientações propostas por Carlomagno e Rocha (2016) para definir o modo como a investigação de uma situação ou objeto de estudo deve acontecer. Segundo os autores,

existem regras para o estabelecimento dessas categorias: As regras para inclusão e exclusão precisam ser esclarecidas; elas precisam ser exclusivas, por isto as categorias precisam estar bem delimitadas, não apresentando critérios que fujam do que está sendo proposto. A contemplação dos conteúdos precisa constar e pôr a objetividade, sendo que o trabalho segue por uma perspectiva científica.

Assim sendo, as categorias de análise para a presente pesquisa estão apresentadas no quadro a seguir, sendo que os critérios estão aprofundados nos quadros dispostos horizontalmente. A escolha dos critérios está associada às orientações da BNCC para o Ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 2: Categorias de análise com o *campo jornalístico-midiático* em livro didático do Ensino Médio

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>ESPECIFICAÇÃO DO CRITÉRIO</b>
CATEGORIA 1	Uso da língua e da linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativa-discursiva.
CATEGORIA 2	Exploração dos gêneros textuais jornalísticos à luz da perspectiva da BNCC.
CATEGORIA 3	Proposições metodológicas para explorar as perspectivas preconizadas pela Base.

Fonte: Criado pelo Pesquisador (PEREIRA, 2022)

Quadro 3 - Categoria 1: Uso da língua e linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativa-discursiva

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>PRESENÇA</b>	<b>AUSÊNCIA</b>
Situações favoráveis à constituição do cidadão participativo		
Explicação da dimensão social da língua		
Abordagem das variações linguísticas, dependendo da flexibilidade do gênero textual trabalhado		

Fonte: Criado pelo Pesquisador (PEREIRA, 2022) a partir das sugestões de Passarelli (2012, p. 119-120).

Quadro 4 - Categoria 2: Exploração dos gêneros textuais jornalísticos à luz da perspectiva da BNCC

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>PRESENÇA</b>	<b>AUSÊNCIA</b>
Desenvolvimento da autonomia e do pensamento		

Uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação para a elaboração dos gêneros textuais		
Trabalho perspectivado na checagem de informações (evitar a disseminação de notícias falsas)		

Fonte: Criado pelo Pesquisador (PEREIRA, 2022), com base nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 510-512).

Quadro 5 – Categoria 3: Proposições metodológicas para explorar as perspectivas preconizadas pela Base

CRITÉRIOS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Sequências didáticas para produção de gêneros textuais		
Proposta de projetos a serem aplicados, associando língua e temática		
Proposta de jogos, quizz		

Fonte: Criado pelo Pesquisador (PEREIRA, 2022), com base nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 489-493).

Os critérios apresentados propõem um percurso para a análise de acordo com os objetivos apresentados no capítulo anterior. Passam por aspectos da língua e da linguagem, alcançando o trabalho com os gêneros textuais (muito importante no processo de aquisição e consolidação das habilidades referentes à área de LP), culminando nas propostas metodológicas que são utilizadas como forma de consolidar o saber que foi orientado por cada capítulo.

Como forma de observar as aplicações metodológicas apresentadas neste capítulo, o próximo capítulo apresenta a análise do corpus delimitado para a compreensão de como o *campo jornalístico-midiático* foi trabalhado no material didático *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O livro analisado nesta pesquisa (*Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social*) é pautado numa perspectiva de trabalho do que recomenda a BNCC. Cada capítulo é representado por campo(s) de atuação, que são explorados, e por competências que são mobilizadas para cada capítulo. Os aspectos das culturas juvenis e dos projetos de vida são mencionados no material, o que não acontecia antes da homologação do documento. Todavia, cabe salientar que os gêneros trabalhados pelo livro são escolhidos levando-se em consideração as orientações do PNL, além das perspectivas da editora, no que se refere ao modo de trabalho com os gêneros textuais.

Publicado no ano de 2020, o material, de onde retiramos o *corpus* para a pesquisa, é utilizado por uma Escola Cidadã Integral do município de Joca Claudino/PB. Vale recordar que o livro apresenta as orientações indicadas pela BNCC, adequando-se, dessa maneira, à proposta de remodelação do Ensino Médio que proporcione uma atenção à formação cidadã e ao comprometimento com os projetos de vida de cada estudante.

Organizado em 15 capítulos, o livro trabalha com uma perspectiva de abordagem temática. As temáticas presentes no cotidiano surgem como situações em que os alunos passam a se aprofundar e a compreender a questão para que ao final ocorra uma proposta de (re)solução ligada à produção de um ou mais gêneros textuais.

Cada capítulo é dividido em três partes: *embarque*, *viagem* e *desembarque*. No *embarque*, há a apresentação da situação e as primeiras considerações sobre a temática. Por sua vez, a *viagem*, que é dividida em paradas, possibilita um aprofundamento da temática através da leitura de um conjunto de gêneros textuais ligados ao que foi apresentado. Ao final, o *desembarque* trata da proposta de (re)solução do que foi tratado nas partes anteriores, tendo como foco a produção de um gênero textual que será socializado de acordo com as orientações de cada capítulo. Esses gêneros podem ser impressos, circular nas redes sociais ou serem veiculados na modalidade oral, dependendo do que está sendo tratado.

Abaixo, apresentamos a capa do livro *Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação Social*, objeto de análise da presente investigação:

Imagem 1: Capa do livro Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social

Fonte: Barros *et al.*(2020).



#### 4.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 3: “CONVERSAS DE VERSO E PROSA...”

Focado no *Campo artístico-literário*, mas com a proposta de produção de um gênero textual do campo jornalístico-midiático, o capítulo 3, que trata do fazer poético, utiliza poemas, imagens e outros gêneros textuais para construir o entendimento da proposta. Vejamos a figura 2 com o início do capítulo e a figura 3 com o início da seção *embarque*:

Imagem 2: Início do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa...)

Refletir sobre o fazer literário pode nos inspirar a ler e a produzir literatura.

**3**  
CAPÍTULO

O foco deste capítulo é o campo de atuação artístico-literário. Para refletir sobre o fazer literário, os estudantes vão ler poemas e uma novela.

**TEMA NORTEADOR:**  
**FAZER LITERÁRIO**

O campo jornalístico-midiático também é explorado em atividades envolvendo a produção de um roteiro de entrevista com autores de literatura.

**CAMPOS DE ATUAÇÃO:**  
**ARTÍSTICO-LITERÁRIO E JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO**

Além da criação do roteiro, os estudantes vão atuar como entrevistadores, exercendo assim o protagonismo juvenil. O TCT “Economia”, subtema “Trabalho”, será abordado na discussão sobre a escrita literária profissional, sobre o trabalho dos escritores, proposta que também tangencia uma reflexão sobre projeto de vida. Consulte mais informações para o trabalho com este capítulo nas **Orientações específicas** deste Manual.

**CONVERSAS DE**  
**VERSO E PROSA...**

Você sabe o que caracteriza o trabalho dos poetas e prosadores? Neste capítulo, que tem como tema o fazer literário, você vai refletir sobre o olhar do artista da palavra e pensar sobre a sua própria experiência com a literatura, valorizando e fruindo essa manifestação artística. Vai ler textos de poetas, como Manoel de Barros, Fernando Pessoa e Conceição Evaristo, e conhecer alguns recursos poéticos mobilizados por eles para produzir certos efeitos de sentido. Nesses poemas, você vai identificar a metalinguagem, por meio da qual os escritores refletem sobre seu fazer literário. Além disso, vai discutir as condições materiais que possibilitam a profissionalização do escritor, ampliando os conhecimentos sobre essa profissão. Depois, a leitura de um texto ficcional de Marina Colasanti permitirá a reflexão sobre o leitor e o valor da literatura. Por fim, será convidado a realizar uma entrevista com escritores locais para discutir sobre suas obras e divulgá-las.

CAPÍTULO 3 51

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 51).

Imagem 3: página de início da seção *embarque*, do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa...)

**EMBARQUE**

Quando você olha as coisas e as pessoas a sua volta, consegue captar algo de novo? Você já parou para pensar se os artistas veem algo de especial nas coisas cotidianas que as outras pessoas não veem? Afinal, onde eles encontram inspiração? Prepare-se para descobrir que a poesia pode estar mais perto do que imaginamos e começar a refletir sobre sua experiência com a literatura!

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

Observe as imagens.

a) O que você vê nelas?  
Resposta pessoal. É provável que os estudantes destaquem que a foto é de uma parede descascada.

**NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.**

Resposta pessoal. É provável que os estudantes observem a imagem e ela seja uma ruína, uma antena e uma caixa-d'água no topo de uma construção.

Cena do documentário *30 dez por cento é mentira: a designação oficial de Manoel de Barros*. Direção e roteiro de Pedro Cezar. Brasil: Arzhanato Eletrônico, 2008 (81 min). Classificação: Livre.

Foto tirada pelo ilustrador estadunidense Rob Sayegh Jr., em Nova York, em agosto de 2016.

52 CAPÍTULO 3

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 52).

Com relação ao uso da língua e da linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativo-discursiva, a seção proporciona situações favoráveis à constituição do cidadão participativo, tendo em vista a dinâmica de perguntas que estão presentes no decorrer do capítulo que convergem para tal finalidade. Um exemplo disso é a questão a seguir: “O que mais chamou atenção no poema? Sua hipótese sobre o tema se confirmou? Troque suas impressões com os colegas” (BARROS *et al.*, 2020, p. 60). O exemplo anterior aponta para uma oportunidade que os estudantes possam interagir e perceber pontos em comum ou diferente entre os colegas sobre o que está sendo tratado.

Imagem 4: Página do início da terceira parada da seção viagem do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa...)

**3ª PARADA**

**FERNANDO PESSOA E A METAPOESIA** NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Consulte sugestões esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

1 A seguir você vai ler o poema "Autopsicografia", do poeta português Fernando Pessoa. Qual você imagina que seja o assunto do poema? Levante hipóteses com os colegas, depois leia o texto.

É provável que os estudantes também levantem hipóteses com base na imagem que está acompanhando o texto – a de trem de brinquedo –, no título e em seus conhecimentos prévios. É interessante realizar uma primeira leitura em voz alta para toda a turma.

**Autopsicografia**

O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão.  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. Poesias. Lisboa: Ática, 1942. 1ª publicação em: *Presença*, n. 36. Coimbra: nov. 1932. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4234>. Acesso em: 16 jun. 2020.



**calhas de roda:** trilhos de trem.

**comboio de corda:** trenzinho, trem de brinquedo.



**FERNANDO PESSOA**  
Nasceu em 13 de junho de 1888, em Lisboa, e faleceu na mesma cidade, em 30 de novembro de 1935. Foi um dos fundadores da revista *Orpheu*, que surgiu em 1917. Além de assinar parte de seus poemas com o próprio nome, Fernando Pessoa é conhecido por seus heterônimos: outros nomes de poetas que ele inventou e que tinham identidade própria. Entre os heterônimos (há registros de mais de cem figuras criadas por Pessoa), os principais são Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

2 O que mais chamou sua atenção no poema? Sua hipótese sobre o tema se confirmou? Troque suas impressões com os colegas. *Respostas pessoais.*  
Deixe que os estudantes dialoguem livremente sobre suas impressões, compartilhando os sentidos construídos na leitura, para que percebam as diferentes possibilidades de apreensão do poema.

3 O verbo **fingir** deriva do termo em latim  **fingere**, que tem, entre outros, o significado de criar, inventar.

a) Substitua, na primeira estrofe, as palavras **fingidor**, **finge** e **fingir** por **criador**, **cria** e **inventar**, respectivamente. Essa troca altera os efeitos de sentido nos versos? Como? O poeta é um criador / Cria tão completamente / Que chega a inventar que é dor / A dor que deveras sente. A troca amplia os sentidos das palavras nos versos.

b) No poema, **fingimento** é sinônimo de **mentira**? Explique. Não, pois o **fazer poético** é um ato criativo/inventor e não uma mentira/falsidade. **Fingimento** de linha o ato enativo do poeta.

c) Como você explica os dois últimos versos da primeira estrofe? Compartilhe suas impressões com os colegas. O poeta, como criador, elabora poeticamente a dor que sente de verdade ("deveras sente") – sempre que há esse movimento de criação poética, há o processo de fingimento, no sentido de criação.

60 CAPÍTULO 3

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 60).

A apresentação da dimensão social da língua também está presente no capítulo, pois, ao tratar do aspecto do fazer poético, há perguntas que tratam do tópico pela perspectiva de dois autores e uma autora (Manoel de Barros, Fernando Pessoa e Conceição Evaristo, respectivamente) que tiveram seus poemas utilizados no capítulo. Como cada escritor apresentou metapoemas com percepções diferentes, os estudantes precisam saber identificar e caracterizar cada visão.

Pode-se dizer que tal ação aproxima-se do que indica Passarelli (2012) a respeito do trabalho da dimensão social, que leva em conta como os gêneros textuais assumem importância nas esferas em que circulam. Sobre a abordagem das variações linguísticas, o

capítulo especificamente não o apresentou, sendo que existem poemas que não foram constituídos de acordo com a norma padrão, mas que precisam ser conhecidos como forma de apontar que o fazer poético não é algo estritamente ligado ao seguimento rígido da norma padrão culta.

Sobre a exploração dos gêneros textuais jornalísticos, à luz da perspectiva da BNCC, o capítulo, que tratou nas seções anteriores do fazer poético, apresentou como proposta de resolução uma entrevista, gênero esse da seara do *campo jornalístico-midiático*. Para a preparação da entrevista, as orientações e a formulação das perguntas possibilitam que os estudantes possam estruturar o gênero textual em questão de maneira a obter informações, configurando, dessa forma, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Sobre os usos das tecnologias, observam-se orientações que configuram o uso das tecnologias no processo de elaboração do gênero textual, conforme o trecho a seguir: “Para que outras pessoas conheçam o escritor, editem o vídeo e o postem nas redes sociais e/ou no site ou blog da escola. Lembre-se de pedir autorização dos envolvidos” (BARROS *et al.* 2020, p. 73). No capítulo, não há a presença da checagem de informações, contudo as orientações para o desenvolvimento da entrevista acabam de certa maneira por corroborar a construção de uma entrevista seguindo a objetividade proposta pelo material didático.



Imagem 5: Início da seção *desembarque* do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa...)

# DESEMBARQUE

Esperamos que você tenha aproveitado ao máximo esse percurso de reflexão sobre o fazer literário e que se sinta cada vez mais inspirado a ler e escrever literatura. Agora, no papel de entrevistadores, você e os colegas terão o objetivo de divulgar e valorizar o trabalho de um escritor da sua região.



## »» PORTÃO 1

### EU, ENTREVISTADOR

// O que você gostaria de perguntar a um escritor? Se ainda não sabe, comece a pensar. Leia o quadro para informar-se sobre o que você e seu grupo vão fazer.

<b>Gênero</b>	Entrevista
<b>Situação</b>	Vocês vão escolher escritores da região em que vivem e convidá-los a participar de um bate-papo em sua escola.
<b>Tema</b>	Literatura e fazer literário.
<b>Objetivos</b>	1) Divulgar e valorizar o trabalho de um escritor da sua região. 2) Compartilhar gostos e opiniões. 3) Debater temas ligados à literatura.
<b>Quem é você</b>	Entrevistador e estudante de literatura.
<b>Para quem</b>	Integrantes da comunidade escolar.
<b>Tipo de produção</b>	Em grupo.

## »» PORTÃO 2

### ESCOLHENDO O ENTREVISTADO E PREPARANDO A ENTREVISTA

- 1 Com toda a turma, faça um mapeamento de escritores da comunidade ou da região em que vivem. Comecem listando os escritores que vocês conhecem; depois, façam uma pesquisa em casa e na comunidade para completar a lista.
- 2 Organizem a turma em até três grupos; cada grupo deve escolher um escritor para entrevistar.

**NA BNCC**

**Competências gerais:** 1, 3, 4, 5, 8, 9

**Competências específicas de Língua:** 1, 2, 3, 6

**Habilidades de Linguagem:** EM13LG01, EM13LG02, EM13LG03, EM13LG04, EM13LG05, EM13LG06, EM13LG07, EM13LG08, EM13LG09, EM13LG10, EM13LG11, EM13LG12, EM13LG13, EM13LG14, EM13LG15, EM13LG16, EM13LG17, EM13LG18, EM13LG19, EM13LG20, EM13LG21, EM13LG22, EM13LG23, EM13LG24, EM13LG25, EM13LG26, EM13LG27, EM13LG28, EM13LG29, EM13LG30, EM13LG31, EM13LG32, EM13LG33, EM13LG34, EM13LG35, EM13LG36, EM13LG37, EM13LG38, EM13LG39, EM13LG40, EM13LG41, EM13LG42, EM13LG43, EM13LG44, EM13LG45, EM13LG46, EM13LG47, EM13LG48, EM13LG49, EM13LG50, EM13LG51, EM13LG52, EM13LG53, EM13LG54, EM13LG55, EM13LG56, EM13LG57, EM13LG58, EM13LG59, EM13LG60, EM13LG61, EM13LG62, EM13LG63, EM13LG64, EM13LG65, EM13LG66, EM13LG67, EM13LG68, EM13LG69, EM13LG70, EM13LG71, EM13LG72, EM13LG73, EM13LG74, EM13LG75, EM13LG76, EM13LG77, EM13LG78, EM13LG79, EM13LG80, EM13LG81, EM13LG82, EM13LG83, EM13LG84, EM13LG85, EM13LG86, EM13LG87, EM13LG88, EM13LG89, EM13LG90, EM13LG91, EM13LG92, EM13LG93, EM13LG94, EM13LG95, EM13LG96, EM13LG97, EM13LG98, EM13LG99, EM13LG100

**Habilidades de Língua Portuguesa:**

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100
- Campo da vida pessoal: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100
- Campo artístico-literário: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

Como o tema norteador do capítulo é o fazer literário, a proposta desta seção é entrevistar autores. A entrevista que os estudantes farão vai contribuir para a exploração do tema. Consulte mais informações para o trabalho com a atividade desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

É importante fazer a leitura da proposta com os estudantes, confirmando-se de que eles entenderam o objetivo da atividade.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Explique aos estudantes que, para fazerem uma boa escolha, primeiramente deverão fazer uma breve pesquisa para conhecer melhor o trabalho dos escritores. Caso os integrantes dos grupos não chegarem a um consenso sobre qual escritor convidar, sugira que façam uma votação. Na votação, cada estudante deve justificar sua escolha.

CAPÍTULO 3 71

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 71).

Imagem 6: Parte do portão 3 da seção *desembarque* do capítulo 3 (Conversas de verso e prosa...)

4 Reflitam sobre as partes da entrevista, a relação do entrevistador com o convidado e a possível reação do público durante a entrevista. Para se prepararem, sigam as orientações:

- Assistam a entrevistas com escritores, para identificar suas partes e observar a *performance* do entrevistador: Ele interage com o entrevistado de forma espontânea ou parece seguir estritamente o roteiro? Como o entrevistado é apresentado na introdução da entrevista?
- Como será a participação do público durante a entrevista? Ele poderá fazer perguntas? Se sim, as perguntas serão feitas diretamente ao convidado ou deverão ser escritas e encaminhadas ao entrevistador? Discutam os aspectos positivos e negativos de cada um desses encaminhamentos e definam a melhor estratégia.
- Decidam o que fazer em cada uma das partes e quem do grupo ficará responsável por executá-las.
  - Cumprimentos e breve introdução sobre a vida e a obra do escritor.
  - Perguntas ao entrevistado.
  - Fechamento e agradecimento.
- Façam uma revisão do roteiro. Observem se os termos técnicos foram usados corretamente. Por exemplo, se o convidado é um poeta, não se deve perguntar se, antes de começar a escrever, ele planeja cada "parágrafo" do poema – o correto é dizer "estrofe".
- Entreguem uma cópia do roteiro ao professor e, depois da revisão dele, escrevam a versão final.

A elaboração do roteiro é fundamental para a entrevista, entretanto os estudantes devem ser orientados a aproveitar conteúdos da fala do convidado que não estavam previstos originalmente. Nesse caso, deve ser ressaltada a importância da escuta atenta, pois o nervosismo e a falta de experiência podem levar os estudantes a se preocuparem apenas com sua atuação, deixando de aproveitar a oportunidade para fazer perguntas ou comentários adicionais.

**»» PORTÃO 3**

**ENTREVISTANDO UM ESCRITOR**

- Com o professor, decidam o local em que a entrevista acontecerá. Preparem um ambiente aconchegante para o público e para o entrevistado; providenciem, por exemplo, almofadas, música ambiente para antes de começar a entrevista, etc. Caso o escritor tenha interesse em um contato mais próximo com o público, providenciem um local em que ele possa autografar exemplares à venda.
- Convidem toda a comunidade escolar para o evento. No convite, devem constar as seguintes informações: título do evento, retrato do escritor, local, data e horário, realizadores.
- Registrem o evento. Para isso, um ou mais integrantes do grupo ou de outros grupos podem filmar a entrevista ou fotografar os momentos mais interessantes.
- Para que outras pessoas conheçam o escritor, editem o vídeo e o postem nas redes sociais e/ou no site ou blog da escola. Lembrem-se de pedir a autorização dos envolvidos.

CAPÍTULO 3 73

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.73).

A respeito das proposições metodológicas que abordem as perspectivas apresentadas pela Base, o capítulo apresenta o trabalho com o gênero entrevista na seção *desembarque*, de maneira a proporcionar que, através das orientações que são dadas nos itens denominados *portões*, os alunos desenvolvam a produção do gênero em conjunto, organizando, esquematizando as perguntas voltadas para os escritores da região na qual vivem. Há, também, uma proposta de leitura de uma obra (*Ana Z., aonde você vai?* da Marina Colassanti) que abre uma possibilidade para um grupo de leitura que poderá utilizar outras obras a partir da experiência apresentada pelo livro. Vale lembrar que, para essa proposta de leitura, há o trabalho com a autora da obra, o contexto de produção e das temáticas que são presentes no

livro. Não há, no capítulo em questão, um trabalho envolvendo jogos didáticos ou elementos que promovam o aprendizado de maneira lúdica.

#### 4.2 ANÁLISE DO CAPÍTULO 4: “AGIR PARA TRANSFORMAR”

Sendo o único capítulo que trabalha somente o campo jornalístico-midiático, sem associar-se a outro campo, verifica-se que ele trabalha com a temática empreendedorismo social, utilizando vários gêneros textuais, mas com um gênero textual apresentado como resolução às discussões propostas somente na última seção do capítulo.

Imagem 7: Início do capítulo 4 (Agir para transformar!)

**4**  
CAPÍTULO

**AGIR PARA TRANSFORMAR!**

TEMA NORTEADOR:  
**EMPREENDEDORISMO SOCIAL**

CAMPO DE ATUAÇÃO:  
**JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO**

**V**ocê já imaginou ser um empreendedor? Neste capítulo, veremos como ações inovadoras podem ter impacto positivo para a comunidade. Você vai conhecer os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) e uma jovem ganhadora do prêmio Nobel da Paz, a fim de refletir sobre o potencial transformador do protagonismo juvenil. Também vai conhecer jovens cientistas e ouvir um podcast sobre empreendedorismo social para entender como esse movimento pode transformar o mundo em um lugar melhor para todos. Vai ler ainda um artigo de opinião sobre empreendedorismo, identificando como se estrutura esse gênero do campo de atuação jornalístico-midiático, além de investigar a importância do uso de recursos estilísticos na construção da argumentação. Por fim, você vai elaborar e apresentar um pitch de empreendimento social, propondo soluções que gerem valor socioambiental para problemas da escola onde estuda ou da comunidade em que vive, e, quem sabe, pôr essas ideias em prática.

**CAPÍTULO 4 75**

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 75).

No que se refere ao uso da língua e da linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativo-discursiva, observam-se situações que possibilitam a constituição do cidadão participativo, como em perguntas das atividades presentes e no roteiro para a

elaboração da solução para a produção do gênero textual em questão, em que os alunos perguntam às pessoas da comunidade quais são os problemas que mais preocupam no local em que vivem. Como exemplo, temos o seguinte trecho: “Em sua opinião, quais são os principais problemas enfrentados pela comunidade em que você vive? Em roda, compartilhe com os colegas e o professor sua visão sobre eles. Respeite e valorize os diferentes posicionamentos [...]” (BARROS *et al.* 2020, p. 78).

Imagem 8: Atividade da seção *embarque* do capítulo 4 (Agir para transformar!)

a) Imagine que você e os colegas eram alguns dos jovens ao lado de Malala nesse evento. Cada um deve ler, em voz alta e na íntegra, o texto dos ODS que fazem parte da Agenda 2030:

**Objetivo 1.** Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares

**Objetivo 2.** Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

**Objetivo 3.** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

**Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

**Objetivo 5.** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

**Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos

**Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos

**Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentável, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos

**Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação

**Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles

**Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

**Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

**Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos

**Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

**Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

**Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

**Objetivo 17.** Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

17 OBJETIVOS para transformar nosso mundo. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://naacoesunidas.org/ptbr/2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

**Resumo:** Durante a leitura, preste atenção à modulação, ao ritmo, à altura e à intensidade da voz, buscando impactar e emocionar o público.

**Resumo com os estudantes:** a importância de fazer uma leitura em voz alta que atenda ao objetivo proposto, ou seja, impactar e emocionar o público. Se for o caso, ler dois objetivos, contrastando uma leitura em voz baixa, sem ritmo, com uma leitura com a voz empastada, firme, como se estivesse no evento. Além da entonação, é importante analisar a postura corporal, a gestualidade significativa e a expressão facial. É preciso demonstrar entusiasmo na leitura, para transmitir a mensagem de apoio aos ODS.

b) Agora, faça de conta que em suas mãos há uma dessas lanternas. Reflita sobre a realidade que cerca você e responda oralmente: Para qual dos 17 objetivos definidos pela ONU você dirigiria a luz da lanterna?

**Resposta pessoal:** Pergunte aos estudantes sobre os principais problemas enfrentados pela comunidade em que vivem, se estão relacionados a saúde, transporte público, saneamento básico, cultura, meio ambiente, tecnologia, entre outros temas.

Em sua opinião, quais são os principais problemas enfrentados pela comunidade em que você vive? Em roda, compartilhe com os colegas e o professor sua visão sobre eles. Respeite e valorize os diferentes posicionamentos. Procure pensar em iniciativas relacionadas aos ODS que poderiam fazer a diferença na comunidade. Há alguma que poderia ser posta em prática por você ou por outros jovens? Discuta essa possibilidade com a turma. Se encontrar colegas com preocupações e interesses semelhantes, vocês podem organizar um grupo para discutir e pensar como viabilizar essas ideias.

Resposta pessoal.

78 CAPÍTULO 4

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 78).

Com relação à explicitação da dimensão social da língua, o capítulo apresenta o destaque dos projetos premiados do Prêmio Jovem Cientista do ano de 2018, reforçando a importância da comunicação das pesquisas e dos benefícios para a comunidade, sem esquecer-se dos outros gêneros (*podcast*, artigo, plano de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas) e do gênero textual proposto como atividade resolutive que ressalta a importância de ajudar nos problemas sociais através da comunicação



das ideias e das ações. Sobre as abordagens das variações linguísticas, observa-se que ocorre, ainda que em parte, na seção viagem, mais especificamente no item denominado quarta parada sobre o artigo de opinião publicado por Marcos Hashimoto. Um exemplo disso é sobre o uso do pronome ‘você’, que é muito utilizado em boa parte do território nacional. Em alguns estados, como o Rio Grande do Sul, utiliza-se muito o pronome ‘tu’. O artigo de opinião utiliza o pronome ‘você’, sendo que o(a) professor(a) pode apontar para os alunos que a frequência do uso desse pronome ocorre por vários fatores, entre eles o econômico e o midiático.

Tratando de como os gêneros textuais jornalísticos foram abordados à luz da perspectiva da BNCC, nota-se que tanto os gêneros textuais que dão suporte à temática do capítulo (artigo de opinião, *podcast*, cartaz de divulgação *etc.*), quanto o gênero proposto para a ação dos estudantes (*pitch*) ajudam no desenvolvimento da autonomia e do pensamento, através das perguntas presentes nas atividades e no processo de elaboração das informações para o desenvolvimento do gênero textual perspectivado como resolução. Na imagem 9, temos as orientações para o desenvolvimento do gênero textual *pitch*.

Imagem 9: Seção desembarque do capítulo 4 (Agir para transformar!)

# DESEMBARQUE

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

**NA BNCC**

**Competências gerais:** 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10

**Competências específicas de Língua:** 1, 2, 3

**Habilidades de Línguas:** EM13GG103, EM13EG104, EM13GG101, EM13GG104, EM13GG101, EM13GG103, EM13GG104, EM13GG103

**Habilidades de Língua Portuguesa:**

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17
- Campo da vida pessoal: EM13LP20
- Campo da vida pública: EM13LP25, EM13LP27
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: EM13LP31, EM13LP35

**Chegou a sua vez de arregaçar as mangas e agir para transformar! A seguir, você e os colegas serão convidados a criar um projeto de empreendimento social que será apresentado por meio de um pitch a uma banca avaliadora. Seu objetivo é engajar a comunidade na viabilização de um empreendimento com vistas a melhorar de alguma forma o mundo ao seu redor. Mãos à obra!**



»» PORTÃO 1

Visual: Generators/Dubudotcom

☒ NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

PITCH DO NOSSO EMPREENDIMENTO SOCIAL

// Você e os colegas vão elaborar uma proposta de empreendimento social que gere valor socioambiental. Para viabilizar essa ideia, é preciso captar recursos e engajar membros da escola ou da comunidade. Com esse objetivo, vocês vão apresentar essa ideia a uma banca avaliadora por meio de um pitch. Informem-se sobre os detalhes da produção. É importante que você faça a leitura da proposta com os estudantes, certificando-se de que eles entenderam o objetivo da atividade. A definição do que deve ser feito e a porta de entrada para o trabalho com a produção textual, seja escrita, oral, seja multimídia.

Gênero	Pitch de um empreendimento social.
Situação	Você e os colegas precisam captar recursos e buscar o engajamento da sociedade para pôr em prática um empreendimento social que tem por objetivo propor soluções para problemas da escola e/ou da comunidade que gerem valor socioambiental. Para isso, vão fazer um pitch para apresentar esse projeto.
Tema	Desenvolvimento sustentável, com base em pelo menos um dos 17 ODS da Agenda 2030 da ONU.
Objetivos	1) Mapear problemas que afligem a comunidade e que podem ser resolvidos ou ao menos atenuados por meio de empreendimentos sociais. 2) Apresentar uma solução para um problema identificado na escola e/ou na comunidade em que você mora para ser apresentada em um pitch. 3) Captar recursos ou engajar a comunidade na viabilização do empreendimento.
Quem é você	Um jovem empreendedor social.
Para quem	Membros da escola e/ou comunidade em que vive que comporão uma banca avaliadora.
Tipo de produção	Em grupo de três ou quatro estudantes.

● ● 88 ● CAPÍTULO 4

Fonte: Barros et al. (2020, p.88).

Nota-se a importância, tratada por Marcuschi (2005), de trabalhar os gêneros textuais considerando a sua função social e os aspectos estruturais. A respeito do uso de tecnologia digitais da informação e comunicação para a elaboração do gênero textual proposto, observa-se que há indicação para o uso das tecnologias. Conforme presente no seguinte trecho: “Criem o logotipo: ele é a peça visual que funcionará como cartão de visita de seu empreendimento social! Vocês podem desenhá-lo à mão ou, com ajuda do professor, criá-lo em formato digital usando software, site ou aplicativo” (BARROS *et al.* 2020, p. 90).

Imagem 10: Parte do exercício do portão 3 da seção desembarque do capítulo 4 (Agir para transformar!)

**3ª etapa.** Perguntem a familiares e vizinhos sobre os principais problemas da comunidade. Seleccionem e anotem uma fala de impacto: ela pode ser útil na hora de preparar o *pitch*.

**4ª etapa.** Se o grupo conhecer empreendedores sociais da comunidade, ou mesmo de fora dela, será interessante conversar com eles, perguntando sobre o projeto que desenvolvem, como surgiu a ideia, qual é o público-alvo, quais os meios de divulgação que usam. Registrem as informações, pois elas podem ser inspiradoras.


**5ª etapa.** Discutam entre os componentes do grupo: Quais são os principais desafios ou problemas identificados ao seu redor? Escolham um para buscar solucionar com o desenvolvimento de um empreendimento social.

- 2 Retomem os 17 ODS, trabalhados na seção **Embarque**, e escolham aquele ou aqueles que mais se relacionam com o problema/desafio da comunidade escolhido pelo grupo. Oralmente, expliquem à turma qual é o problema/desafio e a qual(is) objetivo(s) se relaciona.
- 3 Definam o nome do seu empreendimento social. Os nomes devem indicar o valor socioambiental gerado ou dar pistas sobre ele. Antes de "bater o martelo", pesquem na internet para não utilizar nomes que já existem.
- 4 Criem o logotipo: ele é a peça visual que funcionará como cartão de visitas de seu empreendimento social! Vocês podem desenhá-lo à mão ou, com a ajuda do professor, criá-lo em formato digital usando um *software*, site ou aplicativo.
- 5 Definam claramente o público-alvo. Levem em consideração quem são as pessoas que podem fazer uso do serviço que o aplicativo vai oferecer. Discuta com os estudantes a dificuldade de conceber um empreendimento social que seja muito amplo em relação ao público-alvo. Se o objetivo for melhorar a merenda escolar, por exemplo, em consonância com o ODS 2, uma solução seria a criação de uma horta na escola em que os estudantes trabalhassem. Um projeto como esse terá mais chance de sair do papel do que pensar em algo para acabar com a fome de todos os cidadãos da comunidade, por exemplo.

**»» PORTÃO 4**

**PREPARANDO O ROTEIRO DE UM PITCH CERTEIRO**

/// Sigam os passos para preparar um *pitch* de até cinco minutos.



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 90).

Temos, na imagem anterior, os passos para o desenvolvimento do gênero textual *pitch* para que os alunos possam apresentar o projeto ou ideia sobre as problemáticas escolhidas e as possíveis soluções que foram frutos dos debates e interações com os colegas de turma.

Por fim, a respeito da checagem de informações, o capítulo apresenta tópicos importantes a respeito da confiabilidade das informações. Um exemplo pode ser visto no trecho:

A alta proliferação de conteúdo falso na web torna essencial que os usuários da rede estejam atentos a alguns aspectos antes de confiar em qualquer tipo de informação. Observando a página em que o podcast que você vai ouvir foi publicado, o que é possível saber sobre a fonte, a data, a URL e o nome das pessoas responsáveis por esse conteúdo? (BARROS *et al.*, 2020, p. 81).

Nota-se que há uma ênfase para que as informações sejam verificadas, atentando aos elementos que configuram o contexto de produção, o suporte e os envolvidos. Logo, há comprometimento em evitar a disseminação de informações falsas e de promover essa checagem para um melhor entendimento do que está sendo discutido.

Sobre as proposições metodológicas de acordo com as orientações da BNCC, o capítulo apresenta um trabalho com o gênero textual *pitch* na seção *desembarque*, sem ser por uma perspectiva de trabalho modularizado. Todavia, trata-se das características do gênero, da

função que o gênero exerce no cenário do empreendedorismo e como a perspectiva do empreendedorismo social pode influenciar a forma como os alunos produzirão o gênero e o apresentarão. Há uma proposta de jogo, mais precisamente na página 85 do LD, que envolve o artigo de Marcos Hashimoto: O empreendedor deve conhecer a si mesmo. O jogo apresentado, de certa maneira, ajudará no processo de desenvolvimento do *pitch*, que se apresenta como resolução para a temática do capítulo: Agir para transformar. O jogo trata de uma simulação em que alguns alunos farão o papel de empreendedores e um fará o papel de investidor experiente. Serão dois grupos de alunos que irão abordar as atitudes negativas e as atitudes positivas dos empreendedores. Para o grupo que apresentará as atitudes positivas, o aluno com o papel de investidor experiente utilizará argumentos do artigo do Marcos Hashimoto para apontar que possíveis atitudes não são tão positivas quanto se pode pensar. Já para o grupo que apresentará as atitudes negativas, o aluno investidor apontará que tais atitudes não são tão ruins quanto se pode pensar, pois muitas vezes tais atitudes podem ocultar percepções e pontos importantes para quem deseja empreender.

#### 4.3 ANÁLISE DO CAPÍTULO 7: “FATO OU FAKE?”

O capítulo em questão volta a apresentar dois campos de atuação dentro da mesma temática. Além do campo jornalístico-midiático, o outro campo tratado é o da vida pública. Juntos, os campos de atuação estão voltados para o trabalho de uma temática muito pertinente nos tempos atuais e mencionada pela BNCC: Combate às *fake news*.

Imagem 11: Início do capítulo 7 (Fato ou *fake*?)

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 135).

Tratando-se do uso da língua e da linguagem como instrumentos de explicação na perspectiva enunciativo-discursiva, observa-se que o capítulo traz, em vários momentos, situações favoráveis à constituição do cidadão participativo. Um exemplo disso pode ser lido no trecho a seguir: “O modo como você e os colegas consomem informação reflete os dados apresentados nos textos de I a III? Sigam as orientações para descobrir isso por meio de uma pesquisa. Depois, comuniquem os resultados em um infográfico” (BARROS *et al.*, 2020, p. 141). Os textos mostram como os brasileiros se informavam ao longo dos anos. No primeiro texto publicado em 2011, o público do jornal impresso era maior que o público que se informava pela *internet*. Por sua vez o texto II, publicado em 2016, apontou a televisão como principal meio de obter informações. Já no texto III, com data de publicação no ano de 2020, o aplicativo de mensagens WhatsApp aparece como principal fonte de informações dos brasileiros. Após a leitura dos textos e as perguntas relacionadas, há uma proposta de produção de um infográfico, parecido com o que foi apresentado nos textos anteriores, que os alunos podem realizar com os colegas para compreender como a busca de informações

acontece atualmente. No caso anterior, ainda não se trata do trabalho do gênero proposto como meio de resolução (projeto de lei), todavia há o indicativo de uma situação que confirma essa formação cidadã. Vejamos na imagem 12, em que há uma proposta de elaboração de um infográfico:

Imagem 12: trecho do exercício da primeira parada da seção *viagem* do capítulo 7 (Fato ou fake?)

1 De que forma o aumento do consumo de informações via internet, principalmente nas redes sociais, está relacionado à proliferação de *fake news*?

2 O modo como você e os colegas consomem informação reflete os dados apresentados nos textos de I a III? Sigam as orientações para descobrir isso por meio de uma pesquisa. Depois, comuniquem os resultados em um infográfico.

*A ideia é descobrir como os estudantes da turma, e, se possível, de outras turmas, se informam. Quanto mais pessoas puderem ser entrevistadas, melhor.*

**COMO FAZER**

**1. Elaborando o questionário de aplicação da pesquisa**

- Comecem decidindo se a pesquisa será espontânea ou estimulada. Lembrem-se das diferenças dessas metodologias e avaliem qual delas pode oferecer resultados mais interessantes.
- Elaborem a pergunta que será feita aos entrevistados. Caso a pesquisa escolhida seja a estimulada, será necessário elaborar também as alternativas.
- Decidam quais meios serão citados e o nível de detalhamento das opções. Por exemplo, vocês podem perguntar de forma mais geral se as pessoas utilizam a internet para se informar ou detalhar a pergunta citando sites de notícias e redes sociais.
- Antes de aplicar a pesquisa com o público selecionado, façam um teste na turma: alguns estudantes devem assumir o papel de entrevistadores e outros, o de entrevistados.
- Verifiquem se as perguntas e as alternativas estão sendo compreendidas, calculem quanto tempo cada pessoa leva para responder e se a forma de anotar as respostas está funcionando. Façam os ajustes necessários.

**2. Aplicando a pesquisa e apurando os dados**

- Em data combinada com o professor, realizem a pesquisa com outras turmas e, se possível, com a comunidade do entorno.
- Informem os entrevistados sobre o teor da pesquisa, peçam sua autorização para a divulgação dos resultados e anotem informações básicas, como idade, sexo e ocupação.
- Quando todos os questionários tiverem sido aplicados, realizem coletivamente a apuração dos dados. Vocês podem fazer isso manualmente ou, se possível, usar um editor de planilhas para auxiliá-los.
- Comparem o infográfico produzido pela turma com os dados dos textos I, II e III. De qual deles os dados obtidos por vocês mais se aproximam? *Auxilie os estudantes a estabelecer comparações entre os dados obtidos e os dados apresentados nos textos I a III e incentive-os a criar hipóteses para explicar os resultados encontrados.*
- Com os colegas e o professor, busquem referências que os auxiliem a conhecer os projetos editoriais dos veículos de comunicação e das mídias mais utilizados por vocês. Juntos, analisem as informações encontradas para ampliar o repertório de fontes qualificadas consultadas pela turma.

**3. Comunicando os dados da pesquisa em um infográfico**

- Construam um infográfico semelhante ao do texto I para divulgar os dados. Vocês podem desenhá-lo em cartolina ou papel kraft ou criar um arquivo digital com o auxílio de editores de texto e de imagem.
- Escolham as imagens que vão representar cada meio de comunicação citado na pesquisa. Vocês podem usar ícones ou fotos, por exemplo.
- Decidam se os resultados serão dados em números absolutos ou percentuais. Se a opção for pelo percentual, façam os cálculos necessários utilizando uma regra de três simples.
- Selecione tipos e tamanhos de fontes que permitam a boa visualização das informações e utilizem cores diferentes para facilitar a leitura dos dados. Definam, ainda, se eles serão organizados seguindo algum critério, como a idade ou o sexo dos entrevistados.
- Deem um título adequado ao infográfico, considerando a pergunta que deu origem à pesquisa.
- Indiquem os elementos que darão credibilidade às informações do seu infográfico: data de realização do levantamento, quantidade de entrevistados, metodologia de realização.
- Divulguem o infográfico na comunidade escolar e no entorno. Se ele for produzido em formato digital, vocês podem publicá-lo no blog da turma ou em alguma rede social utilizada pela escola. *O objetivo da produção do infográfico é aproximar os estudantes desse gênero tão presente no campo jornalístico-midiático. Reforce que uma das principais finalidades do infográfico é facilitar a leitura de dados que compõem notícias e reportagens.*



Walter Perini/Artebrasil

CAPÍTULO 7 141

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 141).

Na imagem anterior, observa-se o passo a passo para que os estudantes possam elaborar o infográfico e, em seguida, apresentar os resultados, comparando com o que foi visto através das leituras realizadas antes da atividade proposta.

Sobre a explicitação da dimensão social da língua, observa-se que através da diversidade de gêneros textuais trabalhados (infográficos, reportagens, notícias, tutorial *etc.*) esse critério está presente, possibilitando um entendimento não apenas dos pontos da temática em questão, mas também de como esses gêneros textuais podem ajudar na conscientização do que está sendo tratado (no caso, o perigo da disseminação de notícias falsas). Não há uma abordagem sobre as variações linguísticas neste capítulo.

Com relação ao trabalho dos gêneros textuais jornalísticos à luz a perspectiva da BNCC, o capítulo apresenta vários momentos em que ocorre o desenvolvimento da autonomia e do pensamento. Podemos verificar no trecho a seguir:

A internet aumentou o volume de informação disponível e as possibilidades de interação dos usuários, por meio de ações como comentar, curtir e compartilhar. Quais são as possíveis consequências disso? Converse com os colegas e o professor, citando aspectos negativos e positivos (BARROS *et al.*, 2020, p. 140).

Além do trecho apresentado, o desenvolvimento do projeto de lei, baseado no modelo do Projeto Parlamento Jovem Brasileiro, da Câmara dos Deputados, pode ser configurado como uma forma de desenvolvimento de autonomia e pensamento. Isso acaba por ser de grande importância, pois, conforme aponta Passarelli (2012), o trabalho com o gênero textual não pode ser reduzido ao ambiente acadêmico, pois a escrita caracteriza-se por sua função social, que implica uma prática que ultrapassa os limites escolares. Sobre o uso das tecnologias, no momento da produção do projeto de lei, não houve essa recomendação. Sobre a perspectiva de checagem de informações, ao longo do capítulo, este aspecto foi debatido e tratado, assim como no desenvolvimento do projeto de lei que consistiu em discussões e reflexões para o desenvolvimento de ações que visem à diminuição da disseminação das notícias falsas. A seguir, observamos o início da seção *desembarque* e o modelo do gênero textual projeto de lei.




Imagem 13: Início da seção *desembarque* do capítulo 7 (Fato ou fake?)

# DESEMBARQUE

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

Agora que você já viu a importância de manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos para evitar a disseminação de notícias falsas e minimizar a manipulação por terceiros, você e os colegas vão se organizar para escrever um projeto de lei que será apresentado à comunidade e aos representantes do poder público com o objetivo de engajar mais pessoas no combate às *fake news*.



jograp-desgra/Unitercio

## »» PORTÃO 1

### NOSSO PROJETO DE LEI

/// Você já pensou de que forma uma lei pode auxiliar no combate às *fake news*? Leia o quadro para se informar sobre o que você e os colegas vão fazer.

<b>Gênero</b>	Projeto de lei.
<b>Situação</b>	A turma vai elaborar coletivamente um projeto de lei com o objetivo de ajudar no combate às <i>fake news</i> .
<b>Tema</b>	Combate às <i>fake news</i> .
<b>Objetivos</b>	1) Analisar e discutir o gênero projeto de lei. 2) Debater ações que possam auxiliar no combate às <i>fake news</i> . 3) Produzir coletivamente um projeto de lei que ajude no combate às <i>fake news</i> de forma ética, responsável e que respeite os direitos humanos.
<b>Quem é você</b>	Estudante e cidadão engajado no combate às <i>fake news</i> .
<b>Para quem</b>	Membros do poder legislativo.
<b>Tipo de produção</b>	Coletiva.

/// É importante fazer a leitura da proposta com os estudantes, certificando-se de que eles entenderam o objetivo da atividade.

**NA BNCC**

**Competências gerais:** 1, 4, 7, 10

**Competências específicas de Língua:** 1, 2, 3, 4

**Habilidades de Língua:**  
EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402

**Habilidades de Língua Portuguesa:**

- Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP15
- Campo da vida pública: EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27
- Campo jornalístico-midiático: EM13LP40

## »» PORTÃO 2

### CONHECENDO O GÊNERO PROJETO DE LEI

📌 Projetos de lei de iniciativa popular são uma possibilidade de atuação política a que os cidadãos podem recorrer a fim de buscar soluções para os problemas que afetam a comunidade; por isso é tão importante que todas as pessoas conheçam esse gênero e seu funcionamento.

a) Você já leu um projeto de lei na íntegra? O que sabe sobre a forma como esse gênero se organiza e sobre suas finalidades? *Respostas pessoais.*

X NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

CAPÍTULO 7 ● 151 ●

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 151).

Na imagem 13, a seção *desembarque* do capítulo 7 apresenta o gênero textual projeto de lei, que será proposto como forma de combater a problemática retratada ao longo do capítulo, considerando o desenvolvimento de modo coletivo.



Imagem 14: Parte do exercício da seção *desembarque* que apresenta o modelo do projeto de lei, presente no capítulo 7

- b) Sob a orientação do professor, busquem exemplos de projetos de lei elaborados por vereadores do município em que a escola está localizada ou por deputados e senadores do estado onde vocês moram. Depois, conversem sobre as questões a seguir:
- Vocês consideram pertinentes as propostas analisadas? Que impactos elas podem ter na vida da população? *Respostas pessoais.*
  - A linguagem do texto de lei é facilmente compreendida pela população em geral? Ela poderia ser simplificada? Como?

- 2) Veja, a seguir, um modelo de projeto de lei fornecido pelo projeto Parlamento Jovem Brasileiro (PJB). Essa iniciativa da Câmara dos Deputados tem como objetivo aumentar o engajamento dos jovens nos processos democráticos por meio da participação em simulações de atividades do poder legislativo.

Reprodução: Barros (2020), p. 152. <https://www2.camara.leg.br>

PROJETO DE _____ Nº. DE 2020 (Do Sr. ou Sra. nome do estudante completo)	EPÍGRAFE E AUTORIA
Determina/Acordeça/ Altera _____	EMENTA
O Congresso Nacional decreta:	PRÉAMBULO
Art. 1º Esta Lei _____	EXTINÇÃO DO OBJETO E ÂMBITO DE APLICAÇÃO DA NORMA
Art. 2º _____	
Art. ... Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.	PRAZO DE VIGÊNCIA
Justificativa Esta proposição tem por objetivo _____	JUSTIFICATIVA
À vista do exposto, contamos com o apoio dos Nobres Pares nesta iniciativa.	
Sala de sessões, em ____ de _____ de 2020 Deputado (a) nome do estudante completo	FECHO

24

GUIA do Parlamento Jovem Brasileiro, p. 24. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/arquivos/guia-do-pjb-2020-mudancas-covid-19>. Acesso em: 5 ago. 2020.

- a) Quais partes fazem parte da estrutura fixa de um projeto de lei? Quais podem ser alteradas?
- b) Qual é a importância da justificativa do projeto de lei? De que forma você e os colegas podem justificar uma lei de combate às *fake news*?

*A justificativa é a parte final de um projeto de lei e é importante porque explica a proposta e expõe as razões de se editar a norma.*

152 CAPÍTULO 7

#### VALE VISITAR

Acesse a página do Parlamento Jovem Brasileiro (PJB) no site da Câmara dos Deputados para saber mais do funcionamento do projeto e conferir as datas de inscrição para as próximas edições. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem>. Acesso em: 24 jul. 2020.

#### BALCÃO DE INFORMAÇÕES

Existem pelo menos três tipos principais de projeto de lei. O Projeto de Lei (PL), também conhecido como Projeto de Lei Ordinária, trata das matérias mais gerais, que não são objeto dos outros tipos. O Projeto de Lei Complementar (PLC) procura regulamentar assuntos mais específicos, como as finanças do país, por exemplo. Já a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) tem como objetivo propor alterações no texto da Constituição federal.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.152).

Na imagem 14, observa-se a presença do modelo do projeto de lei para que os alunos possam compreender os aspectos estruturais e funcionais do gênero, ajudando no processo de desenvolvimento do gênero.

Em relação às proposições metodológicas, não há a presença de uma sequência didática para desenvolver o projeto de lei, tendo em vista que o gênero em questão só é tratado na seção *desembarque*. Nas seções anteriores, outros gêneros textuais são trabalhados, o que reforça uma perspectiva que visa a um maior aprofundamento da temática: combate às *fake news*. A respeito das propostas de projetos, há uma que propõe que os alunos elaborem

um infográfico sobre como os colegas acessam informações, conforme pode ser observado na imagem 12. Essas produções precisam ser apresentadas para que os alunos vejam as relações entre o que conseguiram obter com os textos trabalhados pelo LD. Não há uma proposta de jogo ou quizz sobre a temática.

#### 4.4 ANÁLISE DO CAPÍTULO 11: “LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER”

Apresentando a temática da valorização da mulher, o capítulo em questão diferencia-se dos outros por já iniciar o percurso de reflexões com o gênero textual que será desenvolvido ao final: as campanhas publicitárias. Além de apresentar elementos do gênero textual em questão, que faz parte do *campo jornalístico-midiático*, o capítulo conta com o campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa que funciona como um modo de enriquecer o entendimento da temática e de como este gênero textual (campanha publicitária) foi desenvolvido ao longo dos anos.

Imagem 15: Início do capítulo 11 (Lugar de mulher é onde ela quiser!)



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 215).

A respeito da categoria do uso da língua e da linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativo-discursiva, o capítulo apresenta várias situações que favorecem a constituição do cidadão participativo, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Com base em sua experiência como consumidor e leitor ou espectador de campanhas publicitárias, você acha que a representação da mulher, em geral, é feita de forma positiva ou negativa na publicidade brasileira? Cite exemplos de campanhas que, na sua opinião, colaboram para a valorização da mulher e de campanhas que, por outro lado, ajudam a propagar preconceitos e estereótipos (BARROS *et al.*, 2020, p. 223).

Não somente esse caso, mas outros aparecem e reforçam o uso da língua de maneira a possibilitar a participação do estudante nas discussões que acontecem sobre a temática. Quando se trata da explicitação da dimensão social da língua, as campanhas que são apresentadas na seção *embarque e desembarque* apresentam bem esses aspectos, ressaltando

que não somente a linguagem verbal exerce papel de importância, mas a articulação com outras linguagens, como a visual. Assim como aconteceu como os capítulos 3 e 7, o capítulo em questão não aborda as variações linguísticas.

Imagem 16: Trecho do exercício da segunda parada da seção *viagem* do capítulo 11

**7** Quais vantagens uma empresa pode obter ao fazer uma campanha publicitária que, além de ter como objetivo vender um produto, propague uma ideia como a valorização das mulheres? Reflita com os colegas e o professor sobre o assunto.

**8** Com base em sua experiência como consumidor e leitor ou espectador de campanhas publicitárias, você acha que a representação da mulher, em geral, é feita de forma positiva ou negativa na publicidade brasileira? Cite exemplos de campanhas que, na sua opinião, colaboram para a valorização da mulher e de campanhas que, por outro lado, ajudam a propagar preconceitos e estereótipos. *Respostas pessoais.* O objetivo desta questão é mobilizar os conhecimentos e as impressões prévias dos estudantes sobre o tema para depois aprofundar de modo mais ordenado essa análise com a atividade de pesquisa proposta a seguir.

**9** Agora você vai descobrir, por meio de uma pesquisa em diferentes mídias, como a mulher foi e é retratada na publicidade brasileira, analisando aspectos linguísticos, sonoros e visuais. Faça suas considerações de modo crítico, embasado e responsável, propondo soluções para combater a perpetuação de preconceitos e estereótipos relacionados às mulheres. Os resultados devem ser apresentados em um infográfico que considere as décadas pesquisadas. Siga as orientações.

**■ COMO FAZER**

**1. Organizando a turma e selecionando as publicidades**

- Dividam-se em grupos de cinco estudantes para realizar a pesquisa.
- O grupo deve selecionar oito peças publicitárias, de produtos ou serviços, que circularam entre as décadas de 1950 e 2020 (uma peça publicitária para cada década).
- Façam uma curadoria de peças publicitárias em meios de comunicação e mídias variadas: revistas e jornais impressos, canais de televisão, sites, etc. É importante que vocês escolham peças que têm mulheres como público-alvo ou que se valem da imagem da mulher para atingir outro público específico.


**2. Analisando as publicidades escolhidas**

- Analisem cada peça publicitária separadamente e depois as relacionem, considerando a década de circulação.
- Considerem os seguintes aspectos:
  1. Qual produto ou serviço está sendo anunciado?
  2. O que esse produto ou serviço oferece ou qual benefício ele traz?
  3. O benefício oferecido é para qualquer pessoa ou somente para mulheres? Notem, por exemplo, se o discurso da publicidade insinua de alguma forma que o produto ou serviço anunciado, se adquirido, fará com que a mulher agrade ao marido, ao namorado ou aos filhos.
  4. É possível depreender o estado civil ou de relacionamento da mulher representada na peça? Se a mulher retratada é casada, avaliem se há elementos linguísticos ou visuais que indiquem se ela parece ser independente ou dependente do marido.
  5. Os elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais ou espaciais da peça geram um efeito de sentido de força ou fragilidade em relação à mulher representada? Que outros efeitos de sentido geram?
  6. É possível dizer que a peça reproduz uma imagem estereotipada da mulher? Expliquem.

Em peças audiovisuais, analise os efeitos de sentido decorrentes da escolha de elementos sonoros (como volume, intensidade, pausas, ritmo) e de composição e seqüenciação de imagens (como enquadramento, iluminação, *cut*, movimentos de câmera, gestos) e as relações deles com os elementos verbais.

**VALE VISITAR**

Conheça o acervo de propagandas e peças publicitárias do Museu da Propaganda. Disponível em: <https://museudapropaganda.com/>. Acesso em: 21 ago. 2020. Nele você pode encontrar anúncios de diversas épocas e países e perceber como a publicidade acompanhou e refletiu as mudanças da sociedade ao longo do tempo.



**CAPÍTULO 11** ● 223 ●

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 223).

A respeito da exploração dos gêneros textuais jornalísticos sob a perspectiva da BNCC, observa-se que acontece o desenvolvimento da autonomia e do pensamento, sendo

que é possível constatar na seção *viagem* (conforme pode ser observado no item 9 da atividade da página 224 - presente na imagem 16) em que há a proposta para que os alunos pesquisem campanhas publicitárias e/ou propagandas que contaram com a participação de mulheres durante as décadas de 1950 a 2020 e, a partir das informações obtidas, os estudantes podem elaborar infográficos sobre os resultados e as percepções que tiveram ao realizar a ação proposta pelo material didático. Na seção *viagem*, a atividade de pesquisa que foi proposta implica um cuidado com checagem de informações, pois os alunos deverão desenvolver suas apresentações com base em informações que sejam confiáveis. No processo de elaboração das campanhas publicitárias feitas pelos estudantes, presente na seção *desembarque*, há a recomendação para o uso de *softwares* para a edição das peças e também a ênfase no uso de *hashtags* (#) para o impulsionamento dos conteúdos nas redes sociais.

Figura 17: Início da seção *desembarque* do capítulo 11 (Lugar de mulher é onde ela quiser!)

# DESEMBARQUE

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** desta Manual.

**OBJETIVOS**

Competências gerais: 1, 4, 6, 7, 9, 10

Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 4, 7

Habilidades de Língua Portuguesa: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

**Habilidades de Língua Portuguesa**

• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

• Campo de atuação pública: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

• Campo de atuação acadêmica e científica: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

• Campo jornalístico-midiático: EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22, EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54, EM13LP55, EM13LP56, EM13LP57, EM13LP58, EM13LP59, EM13LP60, EM13LP61, EM13LP62, EM13LP63, EM13LP64, EM13LP65, EM13LP66, EM13LP67, EM13LP68, EM13LP69, EM13LP70, EM13LP71, EM13LP72, EM13LP73, EM13LP74, EM13LP75, EM13LP76, EM13LP77, EM13LP78, EM13LP79, EM13LP80, EM13LP81, EM13LP82, EM13LP83, EM13LP84, EM13LP85, EM13LP86, EM13LP87, EM13LP88, EM13LP89, EM13LP90, EM13LP91, EM13LP92, EM13LP93, EM13LP94, EM13LP95, EM13LP96, EM13LP97, EM13LP98, EM13LP99, EM13LP100

## »» PORTÃO 1

### LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER

O objetivo agora é criar uma campanha que tenha a valorização da mulher como tema. Informe-se sobre o que você vai fazer.

É importante que os estudantes compreendam o que está sendo proposto e possam realizar uma tarefa criativa do quadro.

<b>Gênero</b>	Peças de campanha publicitária (cartaz, folheto, cartã, post, anúncio em vídeo, entre outras).
<b>Situação</b>	A turma vai criar uma campanha que vise valorizar as mulheres e combater o preconceito contra elas em várias situações e âmbitos sociais, como no trânsito, no trabalho, na ciência, na política, no ambiente doméstico, na música, no cinema, etc.
<b>Tema</b>	Lugar de mulher é onde ela quiser.
<b>Objetivos</b>	1) Combater o preconceito em relação às mulheres. 2) Convencer as pessoas de que as mulheres podem realizar qualquer tipo de atividade. 3) Sensibilizar a comunidade para o fato de que existem vários tipos de mulher, com sonhos e desejos diferentes.
<b>Quem é você</b>	Um jovem publicitário.
<b>Para quem</b>	Para toda a comunidade.
<b>Tipo de produção</b>	Coletiva.



● ● ● 228 CAPÍTULO 11

Fonte: Barros et al. (2020, p.228).



Figura 18: Início da seção *desembarque* do capítulo 11 (lugar de mulher é onde ela quiser!)

## »» PORTÃO 3

### CRIANDO A CAMPANHA

1 Chegou a hora de criar a campanha. Com toda a turma, elaborem um *slogan* que represente a mensagem que vocês querem passar. Lembrem-se de que o *slogan* deve ser uma frase curta, fácil de memorizar e que cause impacto no público. Esse mesmo *slogan* deve estar presente em todas as peças criadas pelos grupos.

2 Criem uma identidade visual para a campanha. Que cores serão usadas e por quê? Qual efeito de sentido vocês pretendem gerar com elas? As peças criadas usarão imagens estáticas (fotos ou desenhos) ou em movimento (vídeos)? As pessoas que aparecerão nessas imagens são homens ou mulheres? Eles farão gestos ou dirão textos? Que elementos visuais vão permitir identificar que todas as peças criadas pelos grupos fazem parte da mesma campanha?

3 As peças da campanha que circularão na internet devem fazer uso de recursos que auxiliem no engajamento e na viralização do conteúdo. Criem um perfil oficial da campanha nas principais redes sociais e uma ou mais *hashtags* para acompanhar os posts da campanha. O *slogan* e o nome da campanha (“Lugar de mulher é onde ela quiser”) podem virar *hashtags*, mas é possível criar outras e usar algumas que já circulam e que ajudam a identificar conteúdos que promovam a valorização da mulher.

4 De acordo com os recursos disponíveis, escolham os gêneros que a campanha vai abranger. Se optarem por fazer peças para circular fora do ambiente digital, vocês podem elaborar cartazes – para serem afixados pela escola e em estabelecimentos diversos da comunidade que derem permissão – ou folhetos para serem distribuídos. Ao usarem a internet, considerem a possibilidade de criar vídeos curtos ou *cards* para diferentes formatos de posts em redes sociais e compartilhamento via aplicativos de troca de mensagens.

5 Utilizem *softwares* de edição de texto, imagem e som para compor as diferentes peças. Sigam as orientações a seguir.


**COMO FAZER**

**1. Escolhendo e explorando a ferramenta**

- ⊗ Escolham um *software* para criar as peças da campanha. Todos os grupos devem usar o mesmo *software* para facilitar o trabalho e colaborar com a criação de uma identidade visual que unifique as peças criadas pelos grupos. Além disso, desse modo, um pode ajudar o outro, caso seja necessário.
- ⊗ O tema da campanha é o mesmo para todos os grupos: “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Escolham onde essa frase deve aparecer em todas as peças. Lembrem-se de que devem ter a identidade visual que foi definida pela turma: mesmas cores, mesmo tipo e tamanho de letra, mesmo *slogan* em posição semelhante.

**2. Providenciando os vídeos, fotos ou desenhos**

- ⊗ Cada grupo vai providenciar fotos, desenhos ou vídeos relacionados ao âmbito ou situação social escolhida. Se escolherem fazer fotos ou vídeos com modelos, organizem-se para ver se vocês mesmos farão esse papel ou se vão convidar outras pessoas, como pais, familiares e professores. Depois, escolham os cenários e os objetos que vão compor as cenas. Por exemplo: se o seu grupo escolheu falar sobre trânsito, seria adequado que a imagem fizesse alusão ao ato de dirigir. Pode ser uma mulher mostrando a chave de um carro, uma mulher adulta dirigindo, etc. Se seu grupo escolheu a música, seria adequado que a imagem mostrasse uma mulher com um microfone ou um instrumento musical. Também é possível utilizar fotos de bancos de imagens gratuitos da internet, caso não seja possível produzi-las.



Frederico Chaves/istock.com

230 CAPÍTULO 11

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 230).

Quando tratam das proposições metodológicas, percebe-se que o capítulo trabalha com o gênero textual campanha publicitária desde o início das discussões até alcançar a proposta de resolução. A forma como as campanhas publicitárias são desenvolvidas pelo livro didático envolve uma atenção com os aspectos verbais e a importância de uma imagem que possa ser associada à mensagem que se pretende veicular. Sobre as propostas a serem aplicadas, há a que foi apresentada na página 223 que envolve uma pesquisa que os estudantes precisam realizar a respeito de como as mulheres foram retratadas em propagandas na faixa de tempo que compreende a segunda metade do século XX e os primeiros anos do século XXI. Esse

tipo de atividade, além de ajudar na proposta de resolução apresentada pelo livro, contribui para as reflexões que poderão acontecer em sala de aula. Não há um trabalho com jogos ou quizz realizado neste capítulo.

#### 4.5 ANÁLISE DO CAPÍTULO 14: “SAÚDE E DIREITOS: UM PRATO CHEIO”

Tratando da temática alimentação saudável e consumo consciente, o capítulo conta com a presença de vários gêneros textuais para ajudar os estudantes no aprofundamento do que está sendo discutido, além de preparar o caminho para a resolução da situação apresentada. Todo o processo não se encerra na ação de produção de um gênero textual especificamente, mas que se consolida através de um evento, uma feira de alimentos, implicando a divulgação dos produtores locais, corroborando a escolha de uma alimentação mais saudável. Abaixo, temos a imagem da página inicial do capítulo:

Imagem 19: Início do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)



**14**  
CAPÍTULO

**SAÚDE E DIREITOS:  
UM PRATO CHEIO!**

**TEMAS NORTEADORES:**  
**ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL  
E CONSUMO CONSCIENTE**

**CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-  
MIDIÁTICO E DA VIDA PÚBLICA**

**N**este capítulo, você vai se informar sobre o que caracteriza um alimento saudável e um não saudável e quais critérios utilizar para diferenciá-los. Assim, poderá cuidar melhor de sua saúde.

Além disso, você vai ler e analisar imagens, notícias e infográficos sobre o tema e saber quais informações devem constar nos rótulos dos alimentos, refletindo sobre a relação da alimentação com o consumo consciente e os direitos do consumidor. Vai também conhecer um gênero do mundo jurídico: o decreto; com isso, poderá ampliar a compreensão de seus direitos e deveres e entender a importância dos textos e documentos legais para participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

Por fim, você vai agir coletivamente com autonomia e responsabilidade, exercendo o protagonismo na comunidade para criar e organizar com a turma uma feira de alimentos de pequenos produtores da região.

Neste capítulo, os campos de atuação em foco são o jornalístico-midiático, já que serão analisadas notícias e infográficos, além de estratégias de persuasão utilizadas na publicidade; e o da vida pública, uma vez que os estudantes serão levados a combater um gênero de campo jurídico, o decreto, e se posicionar sobre um tema de relevância social. O campo de vida pessoal também é mobilizado com a discussão do tema alimentação saudável. Com isso, será trabalhado o TCE "Educação alimentar e nutricional". Consulte essas informações para o trabalho com este capítulo nas Orientações específicas deste Manual.

CAPÍTULO 14 275

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 275).

Sobre o uso da língua e da linguagem como instrumento de explicação na perspectiva enunciativo-discursiva, há situações que apresentam situações favoráveis ao desenvolvimento do cidadão participativo, como pode ser observado no trecho a seguir: “A alimentação saudável é um tema de seu interesse e preocupação? Converse com seus colegas sobre isso” (Barros *et al.*, 2020, p. 277). “Proponha ao menos dois exemplos de atuação social que poderiam encorajar o consumo de alimentos saudáveis” (BARROS *et al.*, 2020, p. 280). Outro exemplo seria: “Proponha ao menos dois exemplos de atuação social que poderiam encorajar o consumo de alimentos saudáveis” (BARROS *et al.*, 2020, p. 280).

Imagem 20: trecho do exercício da seção *embarque* do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

a) Levante hipóteses: Qual será a função do Guia alimentar para a população brasileira?

b) Qual parece ser o objetivo dessas imagens?  
Diferenciar produtos in natura de produtos processados e ultraprocessados.

c) Em qual dos três estágios em que o alimento se apresenta houve menos interferência humana? E em qual houve mais? O alimento in natura é o que sofreu menos interferência humana, enquanto o ultraprocessado é o que foi mais alterado.

d) Leia embalagens e rótulos de alimentos diversos em casa ou em um mercado e verifique se eles indicam se o alimento é *in natura*, processado ou ultraprocessado.  
Respostas pessoais. As respostas vão variar de acordo com as embalagens dos alimentos que os estudantes encontraram.

e) Quais informações você encontrou nas embalagens dos alimentos?

f) Acesse a página do site da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) sobre rotulagem de alimentos (disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/rotulagem-de-alimentos>, acesso em: 4 ago. 2020) e descubra quais informações devem constar obrigatoriamente nos rótulos dos alimentos.

g) Que tipo de informação costuma aparecer nas propagandas de alimentos que você já viu? Que características do produto são destacadas?

h) Na sua opinião, é importante constar, em peças publicitárias e em rótulos de alimentos, a informação de que um produto é processado ou ultraprocessado? Justifique seu ponto de vista.  
Resposta pessoal. Deve que os estudantes emitam suas opiniões; peça que justifiquem as respostas e vá avaliando a pertinência das explicações.

i) A alimentação saudável é um tema de seu interesse e preocupação? Converse com os colegas sobre isso.  
Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se posicionarem. Este é um bom momento para o compartilhamento de experiências e gostos pessoais de forma respeitosa e democrática.

2. Agora, você vai pensar como um publicitário. Imagine que foi contratado por uma empresa que comercializa apenas produtos alimentícios *in natura* e que tem como missão promover a alimentação saudável. Siga as orientações.

**■ COMO FAZER**

- Escolha um alimento *in natura* para anunciar.
- Defina o tipo de publicidade que você quer fazer (cartaz, folheto, propaganda em TV, em contexto digital, em rádio, entre outras), pensando no seu produto e no público-alvo.
- Elenque as características do produto que quer destacar, além dos valores que quer transmitir com a propaganda (lembre-se de que a missão da empresa é promover a alimentação saudável). Para isso, crie no caderno um quadro semelhante ao do exemplo:

<b>Alimento</b>	Abacaxi.
<b>Tema</b>	Refrescância, sabor cítrico, nutrientes, aparência.
<b>Valores que quero transmitir</b>	Alimentação saudável, sustentabilidade, convívio familiar.

- Por fim, selecione as estratégias que você adotaria na propaganda para convencer o consumidor a adquirir o produto anunciado. Que mecanismos de persuasão você usaria? Que elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais ou espaciais você empregaria na propaganda? Resposta pessoal. O objetivo é levar os estudantes a refletir sobre a importância de promover a alimentação saudável na sociedade e mobilizar a análise e a apropriação de formas contemporâneas de publicidade, de modo a fazê-los experimentar o papel de publicitário.

3. Pensando em seu projeto de vida, você já considerou a possibilidade de trabalhar na área de publicidade e propaganda?

Se for de seu interesse, pesquise mais informações para conhecer melhor essa área de atuação profissional.

**NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.**

1. a) Promover a alimentação adequada e saudável dos brasileiros. Explique aos estudantes que esse guia tem o objetivo de levar as pessoas a se alimentarem melhor.

1. e) O objetivo é mobilizar os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos estudantes. Espere-se que eles percebam que, em geral, quando o alimento é *in natura*, essa característica é destacada na publicidade; já no caso dos processados e, sobretudo, dos ultraprocessados, essa informação não costuma ser explorada.

CAPÍTULO 14 ● 277 ●



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 277).

Imagem 21: Trecho do exercício da seção *embarque* do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

**Motivos desconhecidos**

Apesar do achado inédito, o estudo sobre a tendência de preços tem limitações, como ao não revelar os motivos que estão fomentando essas mudanças. Para explicar a tendência constatada, os pesquisadores fazem suposições. Os subsídios concedidos às empresas de refrigerantes em Manaus, segundo eles, podem ser uma das razões. Outra, o apoio que o governo federal oferece às produções de monoculturas como soja, milho e cana-de-açúcar, que servem de matéria-prima para os itens ultraprocessados. Os cientistas afirmam que a assistência governamental ao agronegócio é muito mais generosa do que a oferecida a agricultores familiares que produzem frutas e verduras. Uma última hipótese para explicar a variação dos preços tem relação com a otimização dos processos de fabricação de alimentos. O estudo começa em 1995, e de lá para cá, os avanços tecnológicos devem ter facilitado a produção de ultraprocessados.

"A expansão das grandes redes de supermercado e da indústria tem colaborado para o acesso das pessoas aos ultraprocessados. A ausência de políticas públicas, também, permite o acesso sem qualquer tipo de regulação. São alimentos práticos, e no cotidiano as pessoas evitam gastar tempo na cozinha", declara Camila Passos, professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que conduziu a pesquisa durante o doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[...]

O objetivo [dos pesquisadores] é ajudar a formular políticas públicas que possam reverter a tendência de preços e, assim, dar prioridade à comida saudável.

ZOCCHIO, Guilherme. Alimentação saudável será mais cara do que a não saudável a partir de 2026. *Vivo Bem*. UOL, 29 Jan. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivobem/noticias/redacao/2020/01/29/alimentacao-saudavel-sera-mais-cara-do-que-a-nao-saudavel-a-partir-de-2026.htm>. Acesso em: 4 ago. 2020.

**a) Explique por que a primeira frase do texto diz que o prognóstico anunciado no título assusta quem se preocupa com uma alimentação saudável.**

**b) A pesquisa brasileira citada na notícia usa quais critérios para dividir os alimentos em saudáveis e não saudáveis?**

**c) Em seu dia a dia, você procura consumir alimentos mais saudáveis? Que critérios você utiliza para diferenciá-los dos não saudáveis? São os mesmos usados na pesquisa?**

**d) Na sua casa, quem é(ão) a(s) pessoa(s) responsável(is) pela compra de alimentos?**

**e) O trecho final da notícia indica que os pesquisadores levantaram algumas hipóteses para explicar o que pode ter ocasionado a inversão entre os preços dos alimentos menos processados e os dos ultraprocessados. Quais são elas?**

**2** Proponha ao menos dois exemplos de atuação social que poderiam encorajar o consumo de alimentos saudáveis.

**NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.**


O título anuncia que a partir de 2026 a alimentação saudável será mais cara que a não saudável, ou seja, é algo que prejudica diretamente aqueles que se preocupam em manter uma alimentação saudável.

O nível de processamento. Quanto mais processados os alimentos, menos saudáveis eles são.

Que documento serviu como fonte de orientação para os pesquisadores na adoção desses critérios? O documento que serviu como fonte de orientação para a elaboração dessa notícia foi a Guia alimentar para a população brasileira, do Ministério da Saúde.

Quais outros aspectos você acredita que podem influir no preço dos alimentos processados e menos processados? Contribua para que os estudantes levantem suposições a esse respeito.

280 | CAPÍTULO 14



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 280).

A respeito da explicitação da dimensão social da língua, o capítulo apresenta pontos que configuram a presença dessa ação, como na seção *viagem* em que o Decreto nº4680 (presente na imagem 22), de 24 de abril de 2003 é discutido, apontando a importância da ação de tal documento na vida dos cidadãos brasileiros. A organização de um evento – feira de alimentos orgânicos, proposta pelo material, também configura essa explicitação da dimensão social da língua, pois gêneros textuais serão utilizados tanto na organização quanto na divulgação do evento. Assim como nos capítulos 3, 7 e 11, o capítulo 14 não trata do aspecto das variações linguísticas.

Imagem 22: Início da segunda parada da seção *viagem* do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

>>> 2ª PARADA

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas **Orientações específicas** deste Manual.

FIQUE DE OLHO!

- 1 Na seção **Embarque**, você visitou o site da Anvisa e se informou sobre o que é obrigatório constar nos rótulos dos alimentos. Você já parou para pensar na importância que essas informações têm para o consumidor? Você costuma ler os rótulos dos alimentos que consome? Se sim, com qual finalidade você os lê?  
*Respostas pessoais.*
- 2 Qual é a relação entre as informações presentes nos rótulos dos alimentos e o consumo consciente? Essas informações permitem que o consumidor tenha consciência do que está consumindo. Estando bem informado, poderá fazer escolhas seguras sobre valor nutricional, ingredientes, origem dos alimentos, etc.
- 3 Agora, você vai conhecer um importante gênero do campo da vida pública, relacionado ao ordenamento jurídico brasileiro: o decreto. Leia os trechos do decreto a seguir.

Presidência da República  
Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos  
DECRETO Nº 4.680, DE 24 DE ABRIL DE 2003

Regulamenta o direito à informação, assegurado pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, quanto aos alimentos e ingredientes alimentares destinados ao consumo humano ou animal que contenham ou sejam produzidos a partir de organismos geneticamente modificados, sem prejuízo do cumprimento das demais normas aplicáveis.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição.

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta o direito à informação, assegurado pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, quanto aos alimentos e ingredientes alimentares destinados ao consumo humano ou animal que contenham ou sejam produzidos a partir de organismos geneticamente modificados, sem prejuízo do cumprimento das demais normas aplicáveis.

Art. 2º Na comercialização de alimentos e ingredientes alimentares destinados ao consumo humano ou animal que contenham ou sejam produzidos a partir de organismos geneticamente modificados, com presença acima do limite de um por cento do produto, o consumidor deverá ser informado da natureza transgênica desse produto.

§ 1º Tanto nos produtos embalados como nos vendidos a granel ou **in natura**, no rótulo da embalagem ou do recipiente em que estão contidos deverá constar, em destaque, no painel principal e em conjunto com o símbolo a ser definido mediante ato do Ministério da Justiça, uma das seguintes expressões, dependendo do caso: "(nome do produto) transgênico", "contém (nome do ingrediente ou ingredientes) transgênico(s)" ou "produto produzido a partir de (nome do produto) transgênico".

§ 2º O consumidor deverá ser informado sobre a espécie doadora do gene no local reservado para a identificação dos ingredientes.

§ 3º A informação determinada no § 1º deste artigo também deverá constar do documento fiscal, de modo que essa informação acompanhe o produto ou ingrediente em todas as etapas da cadeia produtiva.

§ 4º O percentual referido no **caput** poderá ser reduzido por decisão da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio.

Art. 3º Os alimentos e ingredientes produzidos a partir de animais alimentados com ração contendo ingredientes transgênicos deverão trazer no painel principal, em tamanho e destaque previstos no art. 2º, a seguinte expressão: "(nome do animal) alimentado com ração contendo ingrediente transgênico" ou "(nome do ingrediente) produzido a partir de animal alimentado com ração contendo ingrediente transgênico".

Art. 4º Aos alimentos e ingredientes alimentares que não contenham nem sejam produzidos a partir de organismos geneticamente modificados será facultada a rotulagem "(nome do produto ou ingrediente) livre de transgênicos", desde que tenham similares transgênicos no mercado brasileiro.

NA BNCC


Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7

Competências específicas de Língua: 1, 2, 3, 4, 7

Habilidades de Língua: EMTLGG01, EMTLGG02, EMTLGG03, EMTLGG04, EMTLGG05, EMTLGG06, EMTLGG07, EMTLGG08, EMTLGG09, EMTLGG10, EMTLGG11, EMTLGG12, EMTLGG13, EMTLGG14, EMTLGG15, EMTLGG16, EMTLGG17, EMTLGG18, EMTLGG19, EMTLGG20, EMTLGG21, EMTLGG22, EMTLGG23, EMTLGG24, EMTLGG25, EMTLGG26, EMTLGG27, EMTLGG28, EMTLGG29, EMTLGG30, EMTLGG31, EMTLGG32, EMTLGG33, EMTLGG34, EMTLGG35, EMTLGG36, EMTLGG37, EMTLGG38, EMTLGG39, EMTLGG40, EMTLGG41, EMTLGG42, EMTLGG43, EMTLGG44, EMTLGG45, EMTLGG46, EMTLGG47, EMTLGG48, EMTLGG49, EMTLGG50, EMTLGG51, EMTLGG52, EMTLGG53, EMTLGG54, EMTLGG55, EMTLGG56, EMTLGG57, EMTLGG58, EMTLGG59, EMTLGG60, EMTLGG61, EMTLGG62, EMTLGG63, EMTLGG64, EMTLGG65, EMTLGG66, EMTLGG67, EMTLGG68, EMTLGG69, EMTLGG70, EMTLGG71, EMTLGG72, EMTLGG73, EMTLGG74, EMTLGG75, EMTLGG76, EMTLGG77, EMTLGG78, EMTLGG79, EMTLGG80, EMTLGG81, EMTLGG82, EMTLGG83, EMTLGG84, EMTLGG85, EMTLGG86, EMTLGG87, EMTLGG88, EMTLGG89, EMTLGG90, EMTLGG91, EMTLGG92, EMTLGG93, EMTLGG94, EMTLGG95, EMTLGG96, EMTLGG97, EMTLGG98, EMTLGG99, EMTLGG00.

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EMTLPO1, EMTLPO2, EMTLPO3, EMTLPO4, EMTLPO5, EMTLPO6, EMTLPO7, EMTLPO8, EMTLPO9, EMTLPO10, EMTLPO11, EMTLPO12, EMTLPO13, EMTLPO14, EMTLPO15, EMTLPO16, EMTLPO17, EMTLPO18, EMTLPO19, EMTLPO20, EMTLPO21, EMTLPO22, EMTLPO23, EMTLPO24, EMTLPO25, EMTLPO26, EMTLPO27, EMTLPO28, EMTLPO29, EMTLPO30, EMTLPO31, EMTLPO32, EMTLPO33, EMTLPO34, EMTLPO35, EMTLPO36, EMTLPO37, EMTLPO38, EMTLPO39, EMTLPO40, EMTLPO41, EMTLPO42, EMTLPO43, EMTLPO44, EMTLPO45, EMTLPO46, EMTLPO47, EMTLPO48, EMTLPO49, EMTLPO50, EMTLPO51, EMTLPO52, EMTLPO53, EMTLPO54, EMTLPO55, EMTLPO56, EMTLPO57, EMTLPO58, EMTLPO59, EMTLPO60, EMTLPO61, EMTLPO62, EMTLPO63, EMTLPO64, EMTLPO65, EMTLPO66, EMTLPO67, EMTLPO68, EMTLPO69, EMTLPO70, EMTLPO71, EMTLPO72, EMTLPO73, EMTLPO74, EMTLPO75, EMTLPO76, EMTLPO77, EMTLPO78, EMTLPO79, EMTLPO80, EMTLPO81, EMTLPO82, EMTLPO83, EMTLPO84, EMTLPO85, EMTLPO86, EMTLPO87, EMTLPO88, EMTLPO89, EMTLPO90, EMTLPO91, EMTLPO92, EMTLPO93, EMTLPO94, EMTLPO95, EMTLPO96, EMTLPO97, EMTLPO98, EMTLPO99, EMTLPO00.
- Campo da vida pública: EMTLPP1, EMTLPP2, EMTLPP3, EMTLPP4, EMTLPP5, EMTLPP6, EMTLPP7, EMTLPP8, EMTLPP9, EMTLPP10, EMTLPP11, EMTLPP12, EMTLPP13, EMTLPP14, EMTLPP15, EMTLPP16, EMTLPP17, EMTLPP18, EMTLPP19, EMTLPP20, EMTLPP21, EMTLPP22, EMTLPP23, EMTLPP24, EMTLPP25, EMTLPP26, EMTLPP27, EMTLPP28, EMTLPP29, EMTLPP30, EMTLPP31, EMTLPP32, EMTLPP33, EMTLPP34, EMTLPP35, EMTLPP36, EMTLPP37, EMTLPP38, EMTLPP39, EMTLPP40, EMTLPP41, EMTLPP42, EMTLPP43, EMTLPP44, EMTLPP45, EMTLPP46, EMTLPP47, EMTLPP48, EMTLPP49, EMTLPP50, EMTLPP51, EMTLPP52, EMTLPP53, EMTLPP54, EMTLPP55, EMTLPP56, EMTLPP57, EMTLPP58, EMTLPP59, EMTLPP60, EMTLPP61, EMTLPP62, EMTLPP63, EMTLPP64, EMTLPP65, EMTLPP66, EMTLPP67, EMTLPP68, EMTLPP69, EMTLPP70, EMTLPP71, EMTLPP72, EMTLPP73, EMTLPP74, EMTLPP75, EMTLPP76, EMTLPP77, EMTLPP78, EMTLPP79, EMTLPP80, EMTLPP81, EMTLPP82, EMTLPP83, EMTLPP84, EMTLPP85, EMTLPP86, EMTLPP87, EMTLPP88, EMTLPP89, EMTLPP90, EMTLPP91, EMTLPP92, EMTLPP93, EMTLPP94, EMTLPP95, EMTLPP96, EMTLPP97, EMTLPP98, EMTLPP99, EMTLPP00.
- Campo jornalístico-midiático: EMTLPA1, EMTLPA2, EMTLPA3, EMTLPA4, EMTLPA5, EMTLPA6, EMTLPA7, EMTLPA8, EMTLPA9, EMTLPA10, EMTLPA11, EMTLPA12, EMTLPA13, EMTLPA14, EMTLPA15, EMTLPA16, EMTLPA17, EMTLPA18, EMTLPA19, EMTLPA20, EMTLPA21, EMTLPA22, EMTLPA23, EMTLPA24, EMTLPA25, EMTLPA26, EMTLPA27, EMTLPA28, EMTLPA29, EMTLPA30, EMTLPA31, EMTLPA32, EMTLPA33, EMTLPA34, EMTLPA35, EMTLPA36, EMTLPA37, EMTLPA38, EMTLPA39, EMTLPA40, EMTLPA41, EMTLPA42, EMTLPA43, EMTLPA44, EMTLPA45, EMTLPA46, EMTLPA47, EMTLPA48, EMTLPA49, EMTLPA50, EMTLPA51, EMTLPA52, EMTLPA53, EMTLPA54, EMTLPA55, EMTLPA56, EMTLPA57, EMTLPA58, EMTLPA59, EMTLPA60, EMTLPA61, EMTLPA62, EMTLPA63, EMTLPA64, EMTLPA65, EMTLPA66, EMTLPA67, EMTLPA68, EMTLPA69, EMTLPA70, EMTLPA71, EMTLPA72, EMTLPA73, EMTLPA74, EMTLPA75, EMTLPA76, EMTLPA77, EMTLPA78, EMTLPA79, EMTLPA80, EMTLPA81, EMTLPA82, EMTLPA83, EMTLPA84, EMTLPA85, EMTLPA86, EMTLPA87, EMTLPA88, EMTLPA89, EMTLPA90, EMTLPA91, EMTLPA92, EMTLPA93, EMTLPA94, EMTLPA95, EMTLPA96, EMTLPA97, EMTLPA98, EMTLPA99, EMTLPA00.



CAPÍTULO 14 283

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 283).

Passando para a categoria que trata do trabalho dos gêneros textuais jornalísticos à luz da perspectiva da BNCC, observa-se a presença de partes do capítulo que tratam do desenvolvimento do pensamento e da autonomia, como, por exemplo, na seção *embarque* em que o Guia Alimentar da população brasileira é discutido na perspectiva de entender o que são alimentos *in natura*, processados e ultraprocessados. Essa situação configura-se como desenvolvimento do pensamento e autonomia, pois os estudantes podem compreender que a articulação de linguagens é fundamental para que sentidos possam ser estabelecidos, sendo que, no caso da temática tratada (saúde e direitos), a presença de gráficos e outros elementos

visuais possibilita que o interlocutor tenha mais conhecimento do que consome, proporcionando, dessa forma, que escolhas sejam realizadas de modo mais consciente. O guia volta a ser discutido na seção *viagem*, especificamente na parada “nosso laboratório de análise linguística e semiótica”. Na imagem 23 pode ser observado o *Guia alimentar*.

Imagem 23: Início da seção *embarque* do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

# EMBARQUE

**Você costuma analisar o que está comendo? Sabe o que é uma alimentação balanceada? Sabe diferenciar alimentos *in natura*, processados e ultraprocessados? A partir de agora, você vai refletir sobre o que anda comendo para começar a consumir de modo mais consciente e ter uma alimentação mais saudável.**

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta seção nas **Orientações específicas** deste Manual.

📌 **Leia as imagens a seguir, retiradas do Guia alimentar para a população brasileira, e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões.**

**NA BNCC**

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 7, 8

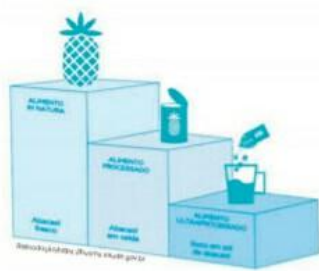
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 7

Habilidades de Linguagens:  
 EM13LG010, EM13LG002,  
 EM13LG003, EM13LG004,  
 EM13LG002, EM13LG004,  
 EM13LG002, EM13LG003,  
 EM13LG004


Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EM13LP01
- Campo da vida pessoal: EM13LP20
- Campo jornalístico-midiático: EM13LP45

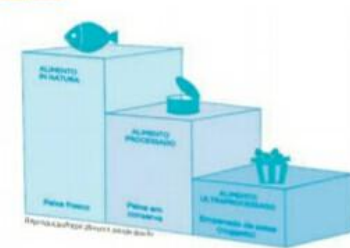
**Imagem I**



**Imagem II**



**Imagem III**



BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 51. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Acesso em: 4 ago. 2020.

CAPÍTULO 14

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 276).

A respeito da produção, de questionário e cartaz de divulgação para a organização do evento proposto pelo livro, também se nota que a execução dessas ações implica o desenvolvimento do pensamento, tendo em vista os objetivos que podem ser alcançados através de uma boa organização e divulgação do evento (Feira de alimentos) em prol da alimentação saudável das pessoas. Sobre o uso das tecnologias para o desenvolvimento das produções, há a recomendação do uso de *softwares* ou *sites* para a produção dos cartazes de divulgação e também do questionário para os produtores que desejarem participar da feira. Nota-se que a indicação dos *links* para que os estudantes consultem o Decreto apresentado na seção viagem, bem como o Projeto de Lei Complementar que flexibiliza o uso de símbolos nos produtos para a designação de presença de Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) configura uma preocupação com a checagem de informações apresentadas e que poderão fundamentar o processo de produção dos gêneros que os alunos estão desenvolvendo.

Chegando à categoria que analisa as proposições metodológicas utilizadas no capítulo, observa-se que não há uma proposta de Sequência Didática sobre um determinado gênero. Diferentemente do que os outros capítulos apresentaram, o capítulo 14 tem como proposta de resolução a organização de um evento. Há o trabalho com os gêneros textuais cartaz de divulgação e formulário como forma de estruturar e viabilizar a organização do evento (a feira de alimentos), conforme a imagem 25, mas sem o trabalho modularizado dos gêneros textuais, o que facilitaria o melhor entendimento dos aspectos estruturais. Sobre as propostas de projetos, o capítulo traz duas propostas interessantes. A primeira envolve o desenvolvimento de uma publicidade para alimentos *in natura*, com o intuito de fazer com que as pessoas possam consumir mais alimentos desta categoria ao invés de alimentos processados ou ultraprocessados (conforme imagem 20). A segunda proposta propõe que os alunos desenvolvam um cardápio virtual (conforme imagem 24) com comidas saudáveis. São apresentados os passos e também o modo como deve acontecer a apresentação. O material sugere que a atividade seja realizada em grupos. Sobre jogos, Quizz ou outras metodologias, o capítulo não apresenta.

Imagem 24: Proposta de desenvolvimento de um cardápio virtual presente na seção *viagem* do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

4 Imagine que você e os colegas sejam donos de um restaurante que pretende oferecer ao público um cardápio virtual de alimentos mais saudáveis. Em grupo, montem esse cardápio. Para isso, sigam as orientações:

**COMO FAZER**

**1. Criação de um cardápio atraente**

- Organizem a turma em grupos de cinco participantes. Cada componente do grupo deve ficar responsável por um aspecto do cardápio: escolha das imagens; diagramação; criação de uma frase de efeito que relacione alimentação saudável com sabor; criação dos pratos; escolha dos nomes dos pratos; etc.
- Considerem que um cardápio deve ser atraente: as imagens dos pratos devem ser sedutoras para o cliente.

**2. Apresentação dos cardápios**

- Utilizando um *software* de edição de textos e imagens, organizem o cardápio.
- O cardápio deve apresentar:
  - Todos os pratos indicados.
  - Alimentos o mais saudáveis possível.
  - Imagens atraentes dos produtos.
  - Preços acessíveis.
  - Nomes sugestivos para os pratos.

282 CAPÍTULO 14

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.282).

Imagem 25: Seção *desembarque* com a proposta de resolução do capítulo 14 (Saúde e direitos: um prato cheio!)

**DESEMBARQUE**

Consulte respostas essenciais e mais informações para o trabalho com as atividades contidas aqui nas **Orientações específicas** (texto Manual).

Depois de refletir sobre a alimentação saudável e perceber a importância desse tema para a sociedade e sua relação com o consumo consciente, que tal agir coletivamente para promover uma ação na comunidade voltada para essa causa? Prepare-se para realizar, com a turma, uma feira de alimentos de pequenos produtores da região.

**NA BNCC**

Competências gerais: 1, 4, 5, 6, 8 e 10

Competências específicas de Língua: 1, 2, 3, 7

Habilidades de Língua: EMILGG01, EMILGG02, EMILGG03, EMILGG04, EMILGG05, EMILGG06, EMILGG07, EMILGG08, EMILGG09, EMILGG10, EMILGG11, EMILGG12

Habilidades de Língua Portuguesa:

- Todos os campos de atuação: EMILGP01, EMILGP02, EMILGP03, EMILGP04, EMILGP05, EMILGP06, EMILGP07, EMILGP08, EMILGP09, EMILGP10
- Campo da vida pessoal: EMILP01

**PORTÃO 1**

**FEIRA DE ALIMENTOS DE PEQUENOS PRODUTORES DA REGIÃO**

É hora de exercer o protagonismo criando e organizando um evento que incentive a alimentação saudável e apoie os pequenos produtores da região. Informe-se sobre o que você vai fazer.

<b>Ação</b>	Feira de alimentos de pequenos produtores da região.
<b>Gêneros</b>	Questionário e cartaz de divulgação.
<b>Situação</b>	Vocês vão organizar e divulgar uma feira de alimentos dos pequenos produtores da região, cujo objetivo será estimular a produção local de alimentos e proporcionar à comunidade uma oportunidade de encontrar produtos mais saudáveis.
<b>Tema</b>	Feira de alimentos de pequenos produtores da região.
<b>Objetivos</b>	1) Estimular o trabalho dos pequenos produtores da região. 2) Dar à comunidade a oportunidade de acesso a alimentos mais saudáveis, produzidos por esses pequenos produtores locais. 3) Estimular a economia local.
<b>Quem é você</b>	Uma pessoa que deseja estimular o consumo de alimentos saudáveis e a economia local.
<b>Para quem</b>	Para a comunidade da região.
<b>Tipo de produção</b>	Coletiva.

Leia o quanto com os estudantes. Informe-os de que se trata de um trabalho desenvolvido coletivamente. Serão feitas sugestões de divisão em grupos, mas os estudantes podem optar por outra forma de organização.

289 CAPÍTULO 14

Fonte: Barros *et al.* (2020, p.289).

No capítulo seguinte, há uma proposta de sequência didática sobre o gênero textual *pitch*. Sendo um gênero pertencente ao *campo jornalístico-midiático*, o *pitch* destaca-se por abordar a articulação de linguagens, com ênfase à modalidade oral. A proposta é uma opção

que pode ser inserida nas aulas de língua portuguesa, especialmente quando as temáticas ligadas ao empreendedorismo social estiverem como propostas de trabalho associados à produção de gêneros textuais.

## 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR O GÊNERO TEXTUAL *PITCH*, A PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE

### **PITCH: Comunicação e comunidade!**

Caros Docentes,

Esta Sequência Didática pretende trabalhar um gênero textual multissemiótico associado à prática de ação na comunidade. Trata-se do gênero textual *pitch*<sup>1</sup> que requer uma preparação atenciosa para que dentro de poucos minutos, uma ideia ou projeto possa ser apresentado e esclarecido. O uso deste gênero textual possibilita que competências e habilidades, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, sejam desenvolvidas, além de contemplar a perspectiva das culturas juvenis e do protagonismo estudantil que estão presentes no documento em questão. Esta Sequência está dividida em *apresentação da situação* e experiência de *produção inicial*, seguida por três *módulos*, chegando ao final com a *produção final* do *pitch* e posterior socialização das apresentações.

TEMA: Empreendedorismo Social na vida em comunidade
---

PÚBLICO ALVO: Alunos do Ensino Médio
--------------------------------------

OBJETIVO GERAL: Desenvolver uma apresentação do gênero textual <i>pitch</i> sobre alguma ideia ou algum projeto que os estudantes estejam desenvolvendo e que seja de importância para a comunidade.
--

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar a linguagem oral aos outros tipos de linguagem que configuram as semioses que circulam no meio social;</li> <li>• Relacionar as problemáticas existentes na comunidade ao uso efetivo da língua como forma de proposição de possíveis soluções;</li> <li>• Utilizar os conhecimentos de comunicação para ler e produzir gêneros textuais diversificados.</li> </ul> |
|---|

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (2 aulas)

---

<sup>1</sup> O gênero textual *pitch*, segundo Silva (2021), é um gênero textual que surge no contexto do empreendedorismo, consistindo na apresentação oral acompanhada de *slides* em um tempo muito curto com o intuito de convencer possíveis investidores sobre a ideia ou projeto que está sendo apresentado.



Nesse primeiro momento, algumas perguntas serão feitas para que os alunos possam conhecer o gênero textual *pitch*, como, por exemplo:

Vocês já ouviram falar do gênero textual *pitch*? Se sim, de que forma?

Realizaram leitura de alguma matéria/livro/post de rede social sobre empreendedorismo?

Quais as principais características de um empreendedor?

Já ouviram falar de empreendedorismo social? Se sim, em que ocasião/momento?

O que torna o empreendedorismo social diferente do empreendedorismo tradicional?

Já assistiram ou acompanharam uma partida de beisebol (baseball)? (Essa pergunta abrirá um caminho para explicar o nome do gênero textual que está sendo trabalhado).

Logo depois, será exibido um vídeo que trata de apresentações de projetos inovadores através do gênero textual *pitch*. Vale salientar que o vídeo está no canal do FEA Social USP, sendo que o título do vídeo é “Pitches da incubadora: um olhar sobre o empreendedorismo social 2021”<sup>2</sup>. O vídeo não precisa ser exibido na íntegra, pois o importante será apresentar o modo como o gênero *pitch* foi desenvolvido (Na apresentação oral e na apresentação do deck).

Ao final dessa primeira experiência, encaminha-se para os estudantes (organizados em grupo) a tarefa de realizem pequenas entrevistas ou aplicarem questionários para entenderem quais os principais problemas presentes na localidade em que vivem, sendo que, a partir da coleta das informações, os próximos passos poderão ser realizados de maneira mais efetiva. Caso não seja possível, devido a problemas referentes à pandemia ou de natureza diferente, os alunos podem consultar os pais de maneira rápida e depois apresentarem esses problemas de maneira virtual, por meio de chamadas de vídeo utilizando ferramentas como o *Google Meet*, *Zoom*, etc.

## PRODUÇÃO INICIAL

Para compreender como os alunos veem o gênero textual *pitch*, ocorrerá uma primeira experiência, a saber: o(a) professor(a) levará ideias de aplicativos fictícios, mas ligados a aplicativos existentes para que os estudantes, em grupo, pensem em uma apresentação, de no máximo cinco minutos, que envolva o problema, a solução e as perspectivas para o projeto. Não haverá nesse momento uma apresentação com *slides*, mas os alunos poderão utilizar folhas de papel ofício ou cartolinas para apresentarem suas ideias. O (A) professor (a)

<sup>2</sup>O link de acesso é este: <https://www.youtube.com/watch?v=Vp6XHHjPC9w>



precisará anotar os pontos positivos e negativos de cada apresentação para um *feedback* destinado a cada grupo nos módulos seguintes.

### MÓDULO 1 (1 aula)

Após as aplicações dos questionários e da realização das entrevistas, o (a) professor (a) precisará abordar a questão da problematização. O problema será o ponto de partida para o desenvolvimento da ideia ou projeto. Cabe lembrar que o problema delimitado não precisa ser algo complexo, mas deve ter uma influência para a comunidade, seja ela escolar ou do bairro no qual a escola está localizada. Nesse módulo, será pensado o nome do projeto e a logomarca. Logo, poderá ser utilizado o aplicativo *Canva* para desenvolver a logomarca de acordo com o nome do projeto e a finalidade do mesmo.

### MÓDULO 2 (1 aula)

Neste módulo, serão pensadas as soluções para os problemas que foram delimitados na aula anterior, por exemplo, os estudantes pensaram em desenvolver um aplicativo para incentivar os moradores do bairro onde vivem sobre a separação do lixo para a reciclagem. Para alcançar essa solução, eles precisarão caracterizar o contexto, buscando informações sobre o descarte do lixo pelos moradores e sobre os problemas resultantes do despejo do lixo em horários em que não há a coleta. Conseqüentemente, o aprendiz poderá construir a explicação de como a solução poderá resolver o problema, sem falar das perspectivas que essa solução apresenta sobre a resolução do problema (se será resolvido imediatamente, se levará algum tempo *etc.*). Assim como no módulo anterior, poderá usar aplicativo *Canva* para iniciar a elaboração dos *slides* (que ficarão entre cinco ou seis, tirando o da apresentação da logomarca).

### MÓDULO 3 (1 aula)

Neste módulo, deverá ocorrer a explicação dos pontos que o *pitch* deve apresentar para cumprir seu papel funcional. Segundo Silva (2021), os três pontos que precisarão ser levados em consideração na elaboração do *pitch* são conteúdo, criatividade e efetividade. Trabalhar-se-á também a organização da fala, sendo que o (a) professor (a) precisará deixar claro que o tempo de apresentação é curto (no máximo cinco minutos) e que sugere um momento de diálogo em que os desenvolvedores do projeto deverão “arremessar” a ideia, como se a

ocasião fosse a de estar em um elevador com o possível investidor do projeto (Daí o gênero textual ser conhecido como *elevator pitch*).<sup>3</sup>

## PRODUÇÃO FINAL

Neste momento, utilizando os conhecimentos que foram desenvolvidos nos módulos anteriores, os estudantes desenvolverão a apresentação do gênero textual *pitch*, estabelecendo de maneira clara o problema detectado, a solução para tal, o problema, as perspectivas da funcionalidade do projeto e as informações adicionais. Todos deverão estar envolvidos na preparação do conteúdo a ser oralizado, bem como do *deck (slides)* que precisarão ser apresentados de maneira breve (cinco minutos no máximo). O (A) professor (a) poderá convidar pessoas (diretor (a) da escola, empresários, empreendedores) para participarem como avaliadores dos *itches*. As apresentações poderão ser socializadas nas redes sociais da escola, mediante as autorizações necessárias. Para avaliar, o professor deverá levar em conta os três critérios apresentados por Silva (2021): *conteúdo, criatividade e efetividade*.

A variável que trata do *conteúdo*, segundo Silva (2021), procura analisar como os alunos realizaram a pesquisa para elaboração de um projeto voltado para a comunidade, levando em conta o histórico do problema, os impactos causados na vida da sociedade e como a possível proposta pode levar a uma resolução em um determinado tempo (médio ou longo prazo).

Por sua vez, a variável da *criatividade* leva em consideração, conforme aponta Silva (2021), como os alunos pensaram em uma resolução e como tudo o que foi pensado foi articulado na fala, através do gênero textual *pitch*. Também há a consideração se há inovação no que foi apresentado, associando à inovação a viabilidade de aplicação.

Já a *efetividade*, como indicado por Silva (2021), analisa se a ideia é interessante, refletindo o entendimento de que o problema detectado pode ser resolvido por uma proposta viável e inovadora. Pode-se considerar se no momento em que a ideia foi apresentada, tratou-se da relação custo-benefício para a comunidade, por exemplo. Vale a pena consultar o trabalho desenvolvido por Silva (2021) a respeito do gênero textual *pitch*. Além de ser um das inspirações para a SD apresentada aqui, o trabalho traz reflexões que podem contribuir muito sobre o uso do gênero *pitch* nas aulas de língua portuguesa.

---

<sup>3</sup> Conforme apontado por Silva (2021) e citado por Barros *et al.* (2020), o termo *elevator pitch* designa uma alusão ao encontro do desenvolvedor de um projeto com possíveis investidores em um elevador, sendo que o tempo em que o elevador se desloca é rápido, fazendo com que a forma como o projeto possa ser apresentado seja clara, concisa e capaz de convencer.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou o tratamento dado pelo livro didático de língua portuguesa aos gêneros que se situam no *campo jornalístico-midiático*, tomando como plano de fundo, além das postulações de estudiosos da Linguística contemporânea, as orientações do principal documento norteador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre o ensino de língua portuguesa, a Base traz orientações que indicam que o trabalho deve contemplar as temáticas contemporâneas (uso das redes sociais, novas formas de comunicar e se expressar) e também as culturas juvenis (que são muitas, necessitando-se de uma atenção a este aspecto). Nesse contexto, o foco do trabalho foi compreender como um campo de atuação, indicado na Base, foi trabalhado em um LDLP do Ensino Médio.

Para organizar a pesquisa, foram utilizadas algumas obras que tratam do trabalho dos gêneros textuais visando à funcionalidade e ao melhor contato com a língua, passando pelas orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular e chegando à forma como o livro didático foi sendo reconfigurado ao longo dos anos. Sabe-se que o ensino de língua portuguesa não acontece apenas por intermédio do livro didático, mas este material ainda é muito presente e importante na organização da educação básica brasileira.

O material analisado foi um livro didático publicado no ano de 2020, ou seja, trata-se do livro *Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social*. O material consta no PNLD 2020, e foi escolhido por ser utilizado em uma escola do sertão paraibano. Para tratar de uma temática específica, o *campo jornalístico-midiático* foi escolhido para um olhar atencioso e associado às recomendações para as aulas de LP.

Notou-se um trabalho com constantes referências às habilidades e competências da Base e envolvendo temáticas ligadas à vivência dos jovens. Há um trabalho que possibilita aos estudantes o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e que está sintonizado com a veracidade das informações, bem como da maneira que estas informações são apresentadas. As temáticas abordadas por cada capítulo fornecem o norte de como os assuntos de língua portuguesa serão trabalhados, visando a atender às perspectivas de formação dos estudantes em um contexto que conta com a presença das tecnologias digitais da informação e comunicação, sendo estas tecnologias propiciadoras da combinação das linguagens para a construção dos sentidos possíveis.

Apresentada uma série de atividades, bem como propostas de produção complementares a uma proposta principal, o material apresenta um trabalho muito perspectivado no aprofundamento da temática e de como as problemáticas levantadas podem

ser resolvidas. Para isso, vários gêneros textuais foram utilizados, sendo que um gênero ou evento (como foi o caso do capítulo 14) foi apresentado como proposta de resolução.

Todavia, vale salientar que dos capítulos analisados, somente o capítulo 11, tratou desde o início do gênero textual a ser produzido. Os capítulos 3, 4 e 7 só trataram do gênero textual principal na seção *desembarque*, sendo que nas seções anteriores os gêneros textuais a serem trabalhados não foram mencionados. O Capítulo 14 também não trabalhou do início ao fim um gênero textual principal, sendo que o objetivo principal consistiu na organização de um evento (Feira de alimentos) como forma de resolução da problemática, mas utilizando-se de gêneros textuais para que tal finalidade fosse alcançada. Logo, notou-se que muitos gêneros foram mobilizados, mas não foi observado um trabalho modularizado com os gêneros textuais que se apresentavam como meios de resolução.

Não se pode concluir que a maneira como as autoras escolheram desenvolver os capítulos não seja essencial para que os alunos possam ter um melhor domínio da língua através dos gêneros. Contudo, um trabalho que siga as orientações de Dolz, Novèrraz e Schneuwly (2004) apontando para a importância do conhecimento dos gêneros, de suas particularidades, para depois produzi-los possibilita uma atenção maior aos gêneros textuais e aos aspectos estruturais e funcionais.

Um destaque muito importante é o da presença do uso de aplicativos e *softwares* para o desenvolvimento das produções textuais. Faz-se importante considerar que, além da escrita e da oralidade, as outras formas de linguagem (visual, corporal *etc.*) integraram-se às ações marcadas pela necessidade de comunicar. Neste sentido, todos os capítulos apresentaram essas possibilidades, mas vale lembrar que muitas vezes o uso dos recursos se torna difícil pelo contexto socioeconômico nos quais os estudantes estão inseridos.

Por fim, concluímos que a presente pesquisa alcançou seus objetivos de analisar o *campo jornalístico-midiático* trabalhado em alguns capítulos do livro didático. Destaca-se que a análise apontou o modo como o *corpus* escolhido para a pesquisa apresenta as orientações presentes na BNCC, considerando o eixo de linguagens, da qual a língua portuguesa está inserido. Os capítulos analisados apontam que vários gêneros textuais são mobilizados, mas em todos os capítulos há uma proposta de resolução que pode envolver um gênero textual ou dois (Caso do capítulo 14 que expôs a proposta de Feira de Alimentos, mobilizando a organização de cartazes e formulários). Esse trabalho temático é importante, pois contribui para que os estudantes tenham um entendimento mais aprofundado sobre questões contemporâneas que precisam ser refletidas e debatidas. Contudo, o trabalho com os gêneros textuais envolvendo os seus aspectos funcionais e estruturais, de maneira a possibilitar que os

estudantes tenham o domínio, faz-se importante considerando o que os alunos (as) conhecem sobre o gênero textual e o que precisam melhorar para desenvolvê-lo com mais facilidade. Destarte, foi apresentada uma Sequência Didática envolvendo o gênero textual *pitch* para a execução de um trabalho para explorar o gênero textual, que surgiu na esfera do empreendedorismo e alcançou outras perspectivas como a social, tão importante nos dias atuais.

O trabalho não traz pontos definitivos, sendo que apenas um campo de atuação foi utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, novas pesquisas envolvendo o mesmo material utilizado ou comparando o material em questão a outros que foram produzidos após a aprovação da Base fazem-se necessárias. Cabe lembrar que o livro didático vem dividindo espaços com outros materiais, o que possibilita estudos e pesquisas que possam investigar esta perspectiva, que é importante para as melhorias em prol de um ensino de língua portuguesa eficiente e comprometido com a formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In.: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-61
- BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações língua portuguesa: rotas de atuação social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Relatório Brasil no PISA 2018** (versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- CARLOMAGNO, Márcio Cunha; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v.7, n.1, 2016. p. 173-188
- CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karyleila dos Santos. Interdisciplinaridade e livro didático: Interfaces (im)possíveis? **Revista do GELNE**, Natal/RN, v.17, n. ½, p. 213-234, 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.:DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.**Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização de Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p.95-128
- GASPARIN, Carolina Velleda. A língua portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. In.: RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO, Silvana Schwab do. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa em debate**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2018. Disponível em: [https://pgling.furg.br/images/BNCC\\_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=21](https://pgling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=21). Acesso em: 27 nov. 2021. p. 21-31
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, Discurso e Ensino**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- HÖFLING, Eloisa de Matos. Notas para discussão quanto à implementação de programas do governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, n. 70, ano XXI, p. 159-170, abril 2000.
- KOCH, Ingendore Villaça. Análise interfrásticas e gramáticas de texto. In.; KOCH, Ingendore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas – 2 ed.** – São Paulo: Contexto, 2015, p.19-44

LOUSADA, Eliane Gouvea. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. *In.*: BUNZERMAN, Clécio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 65-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In.*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão dos gêneros textuais e o ensino de língua. *In.*: MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 206-223.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARSARO, Fabiana. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. *In.*: BUNZERMAN, Clécio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 83-106

MORAIS, Margareth Andrade. Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. *In.*: SANTOS, Leonor Werneck dos. **Gêneros textuais nos livros didáticos: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 43-73. Disponível em: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>. Acesso em: 27 out. 2021.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. Funções da escrita em diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino da produção textual. *In.*: PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ed.- São Paulo: Telos, 2012, p.115-141

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 29 nov. 2021

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. *In.*: BUNZERMAN, Clécio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 17-38

REIS, Andreia Rezende Garcia; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola. **Práticas de Linguagem**. v.1, n.1, p. 88-95, jan./jun. 2011..

SANTOS, Leonor Werneck dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e formação docente. *In.*: SANTOS, Leonor Werneck dos. **Gêneros textuais nos livros didáticos: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 74-108. Disponível em: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Danilo Geraldo. **Guia do Elevator Pitch**: Workshop educacional para estímulo do perfil empreendedor no Ensino Médio. Uberaba/MG: IFTM/Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021 Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598657/2/PRODUTO%20GUIA%20DO%20ELEVATOR%20PITCH.pdf> . Acesso em: 25 jan. 2022.