

APRENDER A ESTUDAR TEXTOS

orientações para a
prática docente





Aprender a Estudar Textos: orientações para a prática docente

São Paulo
2026

FICHA TÉCNICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo

Leonardo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica | SEB

Katia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica

Tereza Santos Farias

Coordenador Geral de Ensino Fundamental

Victor Augusto Both Eyng

Coordenadora de Projetos

Érika Botelho Guimarães

Analista Técnica de Políticas Sociais

Joana Santos Rocha

Analista Administrativa

Letícia Ribeiro da Costa do Carmo

Técnica em Secretariado

Cecília Vieira Freire

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO

Diretoria

Andrea Guida

Beatriz Cardoso

Nicole Paulet Piedra

Coordenação Geral

Beatriz Cardoso

Nicole Paulet Piedra

Elaboração de Conteúdo

Bruna Henrique Caruso (orientações gerais)

Juliana Fernandes (planejamentos modelares)

Pesquisa e Conteúdo da Metodologia

Angélica Sepúlveda

Nicole Paulet Piedra

Revisão

Katia Trovato

Pós-produção CEAD/UFPI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Vice-reitor

Edmilson Miranda de Moura

CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA

Diretor

Ildemir Ferreira dos Santos

Vice-Diretor

Leomá Albuquerque Matos

EQUIPE OLIMPÍADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenadora

Lívia Fernanda Nery da Silva

Coordenadora Adjunta

Patrícia de Oliveira Lucas

Coordenador Adjunto de Tecnologia

Francisco das Chagas Imperes Filho

Coordenadora do Setor de Produção de Material Didático

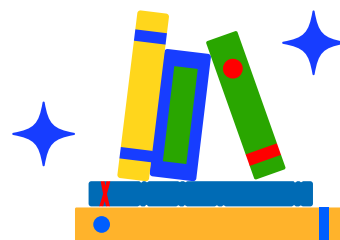
Maria do Socorro de Andrade Oliveira

Supervisora do Setor de Produção de Material Didático

Mariana Barros Pereira

Projeto gráfico e Diagramação

Ione Gonçalves dos Santos

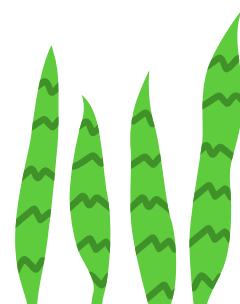




Sumário

1. LER PARA APRENDER.....	8
2. APRESENTAÇÃO DO CADERNO	9
2.1 Para quem é este caderno?	9
2.2 O que este caderno não é?	10
2.3 Como usar este caderno?	10
2.4 Como este caderno se organiza?	11
3. APRENDER A ESTUDAR TEXTOS	12
3.1 Por que estudar textos na escola?	12
3.2 O desafio da linguagem para aprender	13
3.3 Quatro etapas articuladas para aprender a estudar textos	14
4. NA PRÁTICA: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) FAZEM NO AET	17
4.1 Antes da leitura: preparar para a leitura	20
4.2 Durante a leitura: construir uma compreensão global.....	22
4.3 Aprofundando a leitura: estudar o texto	24
4.4 Após a leitura: integrar e consolidar.....	29
5. DIÁLOGOS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	33
6. FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E CONDIÇÕES.....	34
6.1 Planejar o estudo do texto.....	34
6.1.1 Definir com clareza os objetivos.....	35
6.1.2 Selecionar atividades com os propósitos de aprendizagem.....	35
6.1.3 Planejar introduções para as atividades.....	36
6.1.4 Pensar o formato de participação e de diálogo	36
6.1.5 Antecipar respostas e dificuldades dos estudantes.....	37
6.1.6 Reservar tempo para recapitular e consolidar a aprendizagem	37
6.2 Diálogo educativo como estratégia de aprendizagem.....	38

6.2.1 Estabelecer normas de participação e estimular a curiosidade	39
6.2.2 Formular perguntas e oferecer modelos de fala.....	40
6.3 Recursos que ajudam a pensar.....	41
6.3.1 A espacialização do texto como apoio à leitura e à análise ⁴	42
6.3.2 Materiais manipuláveis e vocabulário em foco.....	46
6.3.3 Esquemas, registros e produções	48
7. OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS.....	50
7.1 Aprender a Estudar Textos em diferentes gêneros	51
8. GÊNERO: ARTIGO DE OPINIÃO	54
8.1. A linguagem no artigo de opinião	54
8.2 O estudo do artigo de opinião na perspectiva do AET.....	55
8.3 Proposta modelar: artigo de opinião.....	56
9. GÊNERO: CRÔNICA.....	93
9.1. A linguagem na crônica.....	93
9.2 O estudo da crônica na perspectiva do AET	94
9.3 Proposta modelar: crônica	95
10. GÊNERO BIOGRAFIA.....	127
10.1. A linguagem nas biografias.....	127
10.2 O estudo da biografia na perspectiva do AET	128
10.3 Proposta modelar: biografia	130
11. GÊNERO POEMA	164
11.1 A linguagem no poema	164
11.2 O estudo do poema na perspectiva do AET.....	165
11.3 Proposta modelar: poema.....	166
REFERÊNCIAS	189





CONTEXTUALIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES GERAIS

1. LER PARA APRENDER

Este caderno foi elaborado para apoiar os participantes da **8ª Olimpíada para Professores de Língua Portuguesa (OPLP)**, com a intenção de compartilhar o **repertório de práticas pedagógicas** desenvolvido ao longo de muitos anos pela equipe do Laboratório de Educação (Labedu). A intenção é subsidiar os(as) professores(as) na missão central e frequentemente desafiadora da escolaridade: a leitura e estudo de textos em sala de aula.

A **Olimpíada** propõe um trabalho de leitura e produção textual a partir de diferentes gêneros, como crônica, biografia, artigo de opinião e poema. Ao longo desse percurso, espera-se que os estudantes conheçam os gêneros, compreendam suas características e produzam textos autorais. A experiência acumulada pelo Laboratório de Educação, no entanto, indica que esse objetivo se fortalece quando a leitura deixa de ser apenas uma etapa preparatória e passa a ser tratada como objeto de estudo, com mediação intencional.

É nesse ponto que este caderno se insere. Ele apresenta a metodologia **Aprender a Estudar Textos (AET)**, desenvolvida pelo Labedu, com orientações para o planejamento e a condução de situações de leitura e estudo que ajudam os estudantes a compreender **o que o texto diz e como ele diz**: sua organização, escolhas linguísticas, recursos expressivos e efeitos de sentido. Parte-se da premissa de que aprender a escrever um gênero implica, necessariamente, aprender a ler e a estudar textos desse gênero.

Este material tem caráter **complementar** aos cadernos da **Olimpíada**. Ele não substitui as propostas já previstas nem redefine o percurso; ao contrário, oferece exemplos práticos e comentados de como aprofundar o estudo de textos em sala de aula, em diferentes momentos do trabalho com os diferentes gêneros. As propostas são modelares: tornam visíveis decisões pedagógicas e estratégias de mediação que podem ser adaptadas às turmas, aos contextos e aos textos escolhidos.

Ao longo do caderno, você encontrará:

- orientações para planejar atividades com os estudantes **antes da leitura, durante a leitura, para aprofundar a leitura e após a leitura** de textos dos diferentes gêneros;

- exemplos de atividades que articulam **linguagem e conteúdo do texto**, leitura e compreensão.

O objetivo da **Olimpíada** é que os estudantes cheguem a uma produção escrita de qualidade. Neste material, destacamos a importância de **oferecer aos estudantes estratégias** que os apoiem na compreensão não apenas do conteúdo dos textos, mas também da forma como cada gênero se organiza e das características que o constituem.

É por meio de um trabalho intencional e contínuo, **com múltiplas oportunidades de contato com textos de diferentes gêneros**, que se favorece a compreensão leitora e escritora. Ao estudar e “desconstruir” textos conhecidos, os estudantes passam a se apropriar de procedimentos e recursos que ampliam seu repertório e oferecem suporte para uma produção escrita mais consciente e consistente.

Nosso objetivo é fortalecer o papel de professores(as) como mediadores da leitura, contribuindo para que o trabalho com os gêneros, no âmbito da **Olimpíada**, seja também um espaço efetivo de aprendizagem da linguagem, ampliação do repertório e desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

2. APRESENTAÇÃO DO CADERNO

2.1 Para quem é este caderno?

Este material é destinado a professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental que trabalham, no cotidiano da sala de aula, de modo a apoiar seus estudantes na leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros. O caderno foi concebido como um guia para docentes que desejam **ler para estudar e aprender com seus estudantes**.

Para esse fim, o material apresenta um conjunto de práticas (estratégias de mediação e recursos pedagógicos), ancoradas em propostas modelares. O objetivo é auxiliar o(a) professor(a) a apoiar os estudantes na identificação de aspectos centrais do texto, tais como:

- como os conteúdos do texto se organizam;
- quais marcas linguísticas e discursivas orientam os sentidos;

- que relações são estabelecidas no texto;
- e quais inferências podem ser construídas a partir dele.

2.2 O que este caderno não é?

Este caderno não é uma sequência didática com orientações voltadas à preparação dos estudantes para uma produção escrita. Os materiais da **Olimpíada** estruturam um percurso em torno de um gênero com o objetivo de subsidiar uma produção final específica. De forma complementar, este material tem como foco **apresentar uma metodologia de estudo** que, de maneira transversal, ajude os(as) professores(as) a promover contextos produtivos para a compreensão de textos com os estudantes.

Nossa proposta não é oferecer um roteiro a ser seguido de forma linear com determinados textos. O caderno propõe um **marco referencial** para tratar o texto como objeto de estudo em sala de aula. Para isso, serão apresentadas propostas de atividades modelares comentadas, para apoiar o processo de planejamento do(a) professor(a). Seu objetivo é apoiar os(as) professores(as) no **planejamento de intervenções** consistentes que promovam compreensão, desenvolvimento da linguagem e construção do pensamento, respeitando os diferentes contextos escolares.

2.3 Como usar este caderno?

O caderno deve ser utilizado como recurso pedagógico de apoio ao planejamento e à condução das aulas, especialmente no trabalho com o estudo de textos de diferentes gêneros. As orientações aqui apresentadas têm caráter complementar e podem ser incorporadas ao percurso da OPLP, aprofundando o trabalho de leitura e compreensão dos textos. Parte-se do entendimento de que esse estudo, intencional, mediado e recorrente, constitui uma etapa central do percurso formativo e desempenha papel decisivo na construção de uma produção escrita mais consciente, consistente e autoral. A partir do conjunto de práticas apresentadas, os(as) professores(as) poderão:

- ampliar seu repertório de **ações e intervenções pedagógicas** para apoiar a leitura e o estudo de textos de diferentes gêneros em sala de aula;

- conhecer exemplos de como **mediar diálogos produtivos**, favorecendo que os estudantes explicitem o que o texto diz, como diz e por que diz desse modo em cada gênero;
- reconhecer e fortalecer seu papel como **modelo de leitor(a)**, utilizando entoação, pausas, gestos e apontamentos para tornar visíveis procedimentos de leitura e análise;
- investigar possibilidades de **aprofundamento da leitura**, evidenciando marcadores da linguagem, destacando trechos-chave e abrindo espaço para anotações e registros sobre o gênero;
- compreender como utilizar **materiais manipuláveis e recursos visuais** para apoiar a construção de conceitos, a organização de ideias e a comunicação da compreensão dos estudantes.

2.4 Como este caderno se organiza?

Este caderno assume um caráter **prático e formativo**. Ao longo de suas seções, detalha como os(as) professores(as) podem mediar situações de estudo do texto, tornando visíveis as relações entre conteúdo e linguagem, forma e sentido.

O material apresenta exemplos de **práticas modelares** (exemplares, e não prescritivas), como conversas letradas, releituras guiadas e a elaboração de quadros comparativos, linhas do tempo, esquemas ou diagramas. Essas atividades ajudam a consolidar a compreensão do texto e, ao mesmo tempo, podem ser apropriadas como ferramentas de apoio ao planejamento da escrita.

Ao adotar esse enfoque, o Laboratório de Educação busca responder à necessidade de apoiar os docentes no **como fazer** o estudo de textos de diferentes gêneros, respeitando a complexidade e as condições reais da sala de aula.

O caderno pode ser incorporado pelos(as) professores(as) participantes em diferentes momentos do trabalho com os gêneros, fortalecendo a leitura como base para a produção escrita, em consonância com os objetivos formativos da **Olimpíada**.

3. APRENDER A ESTUDAR TEXTOS

3.1 Por que estudar textos na escola?

A leitura é um **processo ativo de construção de significados** que exige a ativação dos conhecimentos prévios do leitor para elaborar novas compreensões a partir do contato com o texto. Nesse sentido, a leitura precisa ser tratada como uma atividade intencional: lemos para aprender, nos informar, nos deleitar ou pensar e agir sobre o mundo. Assim, aprender a estudar textos vai além de reconhecer palavras ou localizar informações explícitas. Trata-se de desenvolver a capacidade de ler com propósito, compreendendo o que se busca em cada leitura. Isso exige que o estudante mobilize não apenas habilidades básicas, como a fluência e o reconhecimento de palavras, mas também processos de alto nível, como a integração de informações, a elaboração de inferências e o monitoramento da própria compreensão diante de termos e estruturas mais densas. Quando isso acontece, a leitura deixa de ser apenas um meio para “chegar ao conteúdo” e passa a ser, ela própria, um **objeto de aprendizagem**.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa necessidade se torna ainda mais evidente. Os estudantes passam a lidar com textos mais “densos” e com formas de organização menos familiares. É preciso **ler para compreender explicações, argumentos, descrições e narrativas**, muitas vezes articuladas de modo complexo. A prática tão recorrente de “ler para responder perguntas” não ajuda os estudantes a “adentrar no texto”. Em geral, esse tipo de proposta fica numa camada superficial em que a própria pergunta traz embutida a resposta esperada. Nossos índices de aprendizagem explicitam, justamente, que uma **leitura acompanhada apenas de uma conversa sobre o conteúdo** específico do texto já não basta. A construção de proficiência na linguagem depende da oportunidade de conhecer, compreender como as informações são apresentadas e descobrir a inter-relação entre os argumentos, ideias e sentidos que o autor constrói.

A proposta do **AET** parte da ideia de que aquilo que os estudantes aprendem em um texto está profundamente ligado à maneira como esse conhecimento é apresentado. Em outras palavras: **conteúdo e linguagem caminham juntos**. Ao estudar textos, os estudantes aprendem sobre o tema tratado e, ao mesmo tempo, aprendem como a linguagem é usada para construir esse conhecimento.

3.2 O desafio da linguagem para aprender

Muitas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo da escolaridade não estão relacionadas ao fato de “não saberem ler”, mas à falta de familiaridade com os **procedimentos de estudo exigidos pelos textos** dos diferentes gêneros que circulam na escola. Identificar ideias, compreender relações entre informações, lidar com vocabulário específico e reconhecer como o texto se organiza são aprendizagens que não acontecem automaticamente.

Uma vez que os estudantes já dominam a leitura e a escrita alfabéticas, costuma-se assumir implicitamente que eles podem ler os textos de forma autônoma e que basta questioná-los sobre o tema para que a aprendizagem ocorra. Com isso, muitas vezes deixamos de ler junto com os estudantes e de oferecer mediações que os ajudem a, gradualmente, analisar os textos em profundidade, identificando relações, pressupostos e sentidos que não estão explicitados e que não se revelam em uma primeira leitura.

A linguagem não é apenas uma área curricular ou mais uma “disciplina”. Trata-se de uma forma de cognição que define a natureza da aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem como processo de apropriação de um sistema de representação permite não só pensar, mas “pensar o pensado” — um processo que se desdobra em múltiplas ações cognitivas:

Interpretar: o que algo significa;

Hipotetizar: o que pode ser;

Inferir: o que algo deve ser;

Deduzir: pensar o que é.

Para dominar essas habilidades, os estudantes precisam aprender sobre a linguagem por meio da linguagem e com o apoio de leitores experientes.

Pesquisas em diferentes áreas da Educação mostram que **ler para aprender é uma prática complexa**, que precisa ser ensinada. À medida que os textos se tornam mais difíceis, cresce também a necessidade de mediação docente para ajudar os estudantes

a compreender como a informação está organizada e quais pistas o texto oferece ao leitor.

Ao longo da escolaridade, a linguagem tende a se tornar mais desafiadora: há menos repetições, mais conceitos condensados, relações implícitas e vocabulário menos cotidiano. Sem apoio, muitos estudantes se perdem, não porque não estejam atentos, mas porque **não sabem como estudar aquele texto**.

É diante desse cenário que o **AET** se propõe a apoiar o trabalho docente, tornando explícitos os processos envolvidos na leitura para aprender e oferecendo caminhos para que esses processos sejam ensinados de forma sistemática, gradual e intencional.

3.3 Quatro etapas articuladas para aprender a estudar textos

A metodologia do **Aprender a Estudar Textos** organiza o trabalho com textos em quatro etapas articuladas, que podem ser mobilizadas no estudo de diferentes gêneros – informativos, literários e argumentativos – com os ajustes necessários a cada caso. Essas etapas não constituem uma sequência rígida, mas um marco metodológico que orienta decisões didáticas e ajuda a estruturar o estudo do texto em sala de aula.

Em qualquer gênero, a primeira etapa é a **preparação para a leitura**. Nesse momento, o(a) professor(a) explicita o propósito do estudo, ativa conhecimentos prévios e orienta os estudantes a observar pistas do texto (como título, imagens, organização gráfica e vocabulário) que ajudam a antecipar o conteúdo, levantar hipóteses e definir objetivos de leitura. Preparar a leitura significa criar condições para que os estudantes saibam por que estão lendo e o que precisam buscar com aquela leitura.

A segunda etapa corresponde à **primeira leitura** e busca ajudar os estudantes a explicitar uma compreensão global do texto. Por meio de leituras expressivas pelo(a) professor(a), planejadas intencionalmente, e conversas iniciais, os estudantes são convidados a identificar o tema, as ideias principais e a contrastar suas hipóteses com o que o texto traz de fato. Nesse momento, o foco está em garantir uma compreensão inicial, antes de aprofundar a análise de suas partes, a partir das dúvidas e questionamentos que surgirem para entender melhor o que o texto diz e como diz.

A etapa seguinte envolve o **aprofundamento do estudo do texto**. É nesse momento que os estudantes aprendem a examinar, com mais precisão, como as informações se organizam e como a linguagem constrói sentidos. Para isso, o(a) professor(a) retoma o texto com um conjunto de perguntas-guia em mãos e conduz uma releitura pausada, trecho a trecho, ajudando a turma a explicitar o que o texto diz e como diz. Dependendo do gênero, a mediação pode focalizar personagens e acontecimentos, a construção de argumentos, a seleção lexical, conectores e modalizadores, imagens, marcas de estilo e estruturas recorrentes. As releituras orientadas, aliadas a registros e ao uso de recursos visuais ou esquemáticos, tornam explícitas relações que costumam permanecer implícitas na leitura inicial e fortalecem uma compreensão mais profunda e integrada do texto.

Por fim, a metodologia prevê uma etapa de **integração e comunicação da compreensão**. Os estudantes são convidados a organizar e expressar o que aprenderam por meio da elaboração de esquemas, sínteses, explicações orais, retextualizações ou outros produtos intermediários. Esses registros ajudam a consolidar a aprendizagem e a preparar o terreno para produções escritas mais elaboradas, próprias de cada gênero trabalhado. Além disso, oferecem insumos para explicitar o raciocínio dos estudantes e avaliar suas compreensões numa perspectiva formativa.

Ao serem mobilizadas de forma recorrente, essas quatro etapas ajudam os estudantes a desenvolver procedimentos de estudo que podem ser transferidos para diferentes textos e áreas do conhecimento.

Que condições precisam ser criadas para que a linguagem seja, ao mesmo tempo, ferramenta e objeto de ensino e de aprendizagem?

A pesquisadora Ana Teberosky (1943-2023) propõe, como recurso para o planejamento didático, o conceito de “tarefas encadeadas”.

Trata-se de sequências de atividades interconectadas que promovem o ensino e a aprendizagem sobre e a partir do uso intensivo da linguagem (Teberosky, 2020).

As “tarefas encadeadas” possibilitam a atenção conjunta entre professor(a) e estudantes em torno do texto, colocando em prática ações cognitivas próprias de leitores experientes com o propósito de “ler para estudar”.

Estrutura dos planejamentos modelares



Fonte: SEPÚLVEDA CASTILLO, L. A.; PAULET PIEDRA, N. Formação e representações das práticas de leitura de textos escolares. Cadernos de Pesquisa, [s. l.], v. 55, e12075, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531412075>. Acesso em: 12 fev. 2026.

4. NA PRÁTICA: O QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) FAZEM NO AET

Conforme mencionado anteriormente, textos de diferentes gêneros frequentemente exigem uma leitura mais experiente para que sua compreensão se aprofunde. O desafio não está nos textos em si; ao contrário, eles são aliados importantes do trabalho docente, mas nas **condições de mediação** criadas em sala de aula. É essa mediação que possibilita que os estudantes aprendam a compreender, organizar e analisar as informações e os sentidos que os textos constroem, avançando de um primeiro entendimento global para uma leitura mais precisa e reflexiva.

Na proposta do **Aprender a Estudar Textos**, reconhece-se que o desafio da leitura para aprender pode estar presente mesmo em trechos curtos, como o apresentado a seguir:

ATIVIDADE 1 – História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu



Aldeia Ipate, no Território Indígena do Xingu.

O Território Indígena do Xingu localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, em uma zona de transição entre a vegetação do cerrado, região de predominância de árvores baixas, arbustos espalhados pelo terreno e gramíneas e a região da floresta Amazônica. A área em que o Território está situado é a maior reserva de floresta contínua do estado, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados e é cortado pelo rio Xingu e por seus afluentes. Em seu interior, moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes.

Fonte: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno da cidade: saberes e aprendizagens, História – 5º ano. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2025. p. 76. Recorte de imagem da página.

Exemplo: História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu (trecho extraído do material didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo - 2025)

Gênero: texto informativo

O que este texto concentra em poucas linhas?

O primeiro parágrafo reúne, de forma condensada, informações sobre:

- localização (região/estado);
- características do território (biomas/vegetação);
- dimensão (extensão aproximada);
- população (quantidade de habitantes indígenas);
- diversidade (número de etnias).

Por que este texto pode ser difícil?

Porque exige que o leitor:

- identifique e relacione muitas informações em um texto curto;
 - os participantes “não humanos”¹ (“Território Indígena do Xingu”);
 - os acontecimentos do texto.

Participantes “não humanos”:

O Território Indígena do Xingu

A área em que o Território está situado

localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes. **é** a maior reserva de floresta contínua do estado, **é** cortado pelo rio Xingu e por seus afluentes.

LABEDU. Trecho de planejamento para o estudo de textos. 2025. Acervo do Laboratório de Educação.

1 Em qualquer texto, os nomes (ou grupos nominais) estabelecem o sujeito de cada enunciado — ou seja, aquilo que se informa, relata, descreve ou explica. Nos textos didáticos de História, esses sujeitos, aqui chamados de “participantes”, podem se referir tanto a agentes humanos (individuais ou coletivos) quanto a agentes não humanos, concretos ou abstratos — como instituições, eventos, processos, ideias, períodos e territórios.

- compreenda termos e expressões menos cotidianos;
- acompanhe relações implícitas (“zona de transição”);
- reconheça os tipos de verbo e seus objetivos: descrição, definição e existência;
- compreenda a estrutura do parágrafo, que organiza a descrição do território em diferentes dimensões pelas quais pode ser caracterizado o território indígena do Xingu (localização, bioma, extensão, população etc.).

Reconhecendo o desafio, torna-se fundamental criar condições de mediação para que os estudantes consigam explicitar e relacionar tanto **o que o texto diz** quanto **como ele diz**. À medida que aprendem a estudar textos, os estudantes passam a se aproximar da leitura de outra maneira: desenvolvem procedimentos para investigar o texto, organizar informações e construir uma compreensão progressivamente mais aprofundada dos conteúdos apresentados.

A seguir, serão apresentados exemplos de práticas que aproximam a discussão sobre **ler para aprender** de uma situação de sala de aula, tomando como base o trecho do texto informativo apresentado, típico do trabalho disciplinar na área de História². O objetivo é tornar visível como o(a) professor(a) pode conduzir o estudo do texto aplicando a metodologia **AET**. Para isso, vamos detalhar as quatro etapas apresentadas anteriormente (preparação, primeira leitura, aprofundamento e integração do conhecimento após a leitura), mostrando como elas se articulam enquanto tarefas encadeadas para conectar propósito, perguntas de mediação, recursos e registros.

O exemplo é modelar, e não propõe um roteiro a ser replicado, mas explicita decisões pedagógicas que ajudam a sustentar a compreensão e a análise, mostrando como os estudantes podem aprender, simultaneamente, o que o texto diz (conteúdo e informações) e como o texto diz (organização, linguagem e relações que produzem sentido). Ao registrar de forma detalhada a condução da atividade, o exemplo oferece sugestões concretas de diálogo e de materiais que podem ser adaptadas e incorporados

² A plataforma do **AET** disponibiliza diversas sequências de atividades para o estudo de textos da área de História, complementadas por materiais comentados e vídeos. Esses recursos demonstram como incorporar a metodologia à prática docente e adaptar as propostas às necessidades da turma.

à prática docente, com uma intenção formativa voltada ao “como fazer” o estudo de textos na sala de aula.

4.1 Antes da leitura: preparar para a leitura

Como preparar os estudantes para aprender com o texto?

O “**antes da leitura**” desempenha um papel estruturante no processo de aprender a estudar textos. Essa etapa cria as condições para que a leitura se torne uma atividade **intencional, orientada e produtiva**. Ao preparar os estudantes para o encontro com o texto, o(a) professor(a) contribui para que eles saibam **por que** vão ler e **o que** precisam observar.

Desde o início, a metodologia convida os estudantes a observar **títulos, subtítulos, imagens, gráficos e outros elementos paratextuais** que oferecem pistas importantes sobre o assunto tratado. Esses elementos ajudam a antecipar o tema, a levantar hipóteses e a formular expectativas em relação ao texto, além de favorecer a definição de **objetivos de leitura**. Ao antecipar sentidos, os estudantes passam a ler com perguntas em mente, o que orienta o olhar e organiza a atenção.

Essa etapa também ativa conhecimentos prévios e introduz vocabulário central, criando pontes entre o que os estudantes já sabem e o que irão aprender. Ao levantar hipóteses e discutir possíveis interpretações antes da leitura, os estudantes compreendem que ler envolve tomar decisões, formular perguntas e ajustar compreensões à medida que o texto é estudado.

Assim, essa etapa transforma a leitura em uma **prática de estudo** desde o primeiro contato com o texto.

O que o(a) professor(a) pode fazer:

- Compartilhar o propósito da leitura (o que vamos aprender e por quê).

"Hoje vamos ler um texto para aprender sobre o Território Indígena do Xingu e aspectos de sua história. Conhecer os diferentes povos e culturas que fizeram e fazem parte do nosso país é essencial para ampliar nosso repertório, aprender a conviver com respeito e valorizar as diferenças."

"Além disso, vamos experimentar algumas estratégias de estudo de textos de História. Esses textos costumam ser cheios de informações, por isso vamos ler e analisar juntos, passo a passo, para compreender melhor o que o texto diz e como ele organiza essas ideias."

- Mobilizar saberes prévios a partir do título, das imagens e das legendas.

ATIVIDADE 1 – História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu



Aldeia Ipate, no Território Indígena do Xingu.

"O título do texto que vamos ler é 'História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu'."

"Vocês já ouviram falar do Território Indígena do Xingu? Onde ele fica?"

"A partir da imagem, vocês podem inferir quem mora lá? Como pode ser este local?"

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno da cidade: saberes e aprendizagens, História – 5º ano. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2025. p. 76. Recorte de imagem da página.



- Incentivar antecipações e hipóteses sobre o conteúdo do texto.

"Antes de começarmos a leitura do texto, observem a imagem que aparece logo no começo. O que vocês veem? Vamos ler a legenda: o que ela diz? O que é uma aldeia? Quem devem ser os Ipate?"

"Agora, considerando a nossa conversa e a imagem: Qual será a relação do título 'História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu' com a imagem?"

"Que tipo de informações podemos supor que o texto irá trazer? Será que dá para imaginar o que é um território indígena?"

Focos da mediação:

- Identificação do território;
- Quem vive ali?
- Que tipo de informações o texto pode trazer?

Registro:

Tudo o que for conversado nesse primeiro momento deve ser registrado (se possível na lousa ou num cartaz) a fim de que os saberes prévios dos estudantes, suas dúvidas e hipóteses possam ser resgatados após a primeira leitura do texto.

4.2 Durante a leitura: construir uma compreensão global

Como ler em voz alta para favorecer a compreensão?

Após a conversa inicial, é proposta a realização de uma **primeira leitura mediada em voz alta pelo(a) professor(a)**. Esse momento cria condições para que os estudantes acompanhem o texto com fluidez e consigam identificar ideias centrais, temas recorrentes e o encadeamento das informações ao longo dos parágrafos, trechos ou estrofes. Mais do que "ler para eles", trata-se de **modelar uma leitura experiente**, que evidencia a organização do texto e sustenta uma compreensão global, sobre a qual o estudo aprofundado poderá se apoiar.

Nessa atividade, as principais ferramentas são a **voz do(a) professor(a)** e a **atenção compartilhada** que se constrói em torno do texto. Ao ler com pausas, ênfases e variações de entonação, o(a) professor(a) destaca relações importantes, torna perceptíveis movimentos de sentido e abre espaço para comentários, durante e após a leitura, sobre o que o texto diz, como diz, o que sugere, e em que contexto circula.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, é comum que a leitura em voz alta seja deixada de lado, sob a ideia de que estudantes mais velhos já “devem” ler sozinhos. No entanto, esse recurso segue sendo pedagógica e linguisticamente potente: quando o texto é lido por alguém que o estudou previamente, os estudantes podem se concentrar menos nas exigências da decodificação e mais na construção de sentidos. Por isso, o **AET** dá destaque a esse momento, incentivando que os(as) professores(as) preparem a leitura com antecedência e utilizem recursos expressivos (entonação, ritmo, pausas, gestos e apontamentos) para favorecer a compreensão e orientar o olhar dos estudantes para o que será aprofundado nas etapas seguintes.

O que o(a) professor(a) pode fazer:

- Realizar leitura expressiva em voz alta, destacando:
 - as posições explicativas sobre a vegetação da região onde se encontra o Território Indígena do Xingu (“zona de transição, entre...” e “região de...”);
 - as informações quantitativas sobre sua extensão e população (“27 mil quilômetros”, “7000 indígenas” e “16 etnias diferentes”).

O Território Indígena do Xingu localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, em uma zona de transição entre a vegetação do cerrado, região de predominância de árvores baixas, arbustos espalhados pelo terreno e gramíneas e a região da floresta Amazônica. A área em que o Território está situado é a maior reserva de floresta contínua do estado, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados e é cortado pelo rio Xingu e por seus afluentes. Em seu interior, moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno da cidade: saberes e aprendizagens, História – 5º ano. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2025. p. 76. Recorte de imagem da página.

Escutar as primeiras compreensões dos estudantes.

“Antes de entrarmos em detalhes na segunda leitura, quero ouvir de vocês: que ideias ou informações chamaram mais sua atenção nessa primeira leitura?”

“Se vocês tivessem que explicar para alguém do que se trata este texto, o que diriam?”

- Retomar hipóteses feitas antes da leitura.

"Antes da leitura, levantamos algumas hipóteses com base no título e na imagem. Quais delas se confirmaram e o que se revelou diferente de nossas expectativas iniciais?"

- Identificar a necessidade de releitura a partir da primeira aproximação feita ao texto: o que compreenderam e onde precisam de mediação e aprofundamento.

"Até aqui, compreendemos o tema geral do texto. Agora, em quais trechos vocês sentiram maior dificuldade? Há alguma parte que não tenha ficado totalmente clara?"

"O que já conseguimos compreender bem e o que precisamos voltar para estudar com mais calma?"

A leitura aprofundada é orientada a partir dos elementos que geraram dúvidas ou que ainda não foram abordados.

Focos da mediação:

- Qual é o tema central do texto?
- Quais informações já conseguimos identificar?
- Que trechos permanecem confusos ou exigem maior esclarecimento?

4.3 Aprofundando a leitura: estudar o texto

Como explorar juntos o vocabulário e a estrutura do texto?

Textos mais complexos, ou pertencentes a gêneros com os quais os estudantes têm menor familiaridade, dificilmente são compreendidos em profundidade a partir de uma única leitura. A primeira aproximação permite conhecer o tema, reconhecer ideias gerais e ter um contato inicial com os conceitos apresentados, mas raramente é suficiente para perceber como o texto se organiza internamente e como constrói seus sentidos.

Por isso, no âmbito do **Aprender a Estudar Textos**, as **releituras** ocupam um lugar central. Elas oferecem aos estudantes a oportunidade de voltar ao texto com diferentes

“lentes de aumento”, cada vez mais precisas, para acessar camadas mais profundas de significado. Ao reler, o leitor pode passar a observar as escolhas linguísticas e as relações que sustentam a construção de sentidos.

Nesta segunda leitura, mais pausada e orientada pelo(a) professor(a), a proposta é utilizar o **texto reformatado**, alterando sua disposição gráfica sem mudar nenhum elemento do conteúdo. Uma das formas de reformatação sugeridas nas propostas do AET vem de uma tradição antiga, conhecida como *per cola et commata* (do latim, “por orações e frases”). Essa reconfiguração visual do texto, que o divide em unidades menores de sentido, ajuda a **explicitar suas partes**, separar unidades de informação e abrir espaço para marcações e anotações, tornando mais visíveis relações que, no formato original, podem permanecer “escondidas” em períodos longos e densos, o que favorece aprendizagens mais consistentes. Para que essa releitura cumpra sua função formativa, é importante que o(a) professor(a) estude o texto com antecedência e identifique elementos que orientarão o olhar dos estudantes, como:

- **principais participantes ou temas do texto** e suas **nominalizações** (como o texto nomeia ideias, grupos e processos);
- **principais verbos** que enunciam acontecimentos, ações ou processos apresentados;
- palavras e expressões que explicitam o **tempo** dos acontecimentos;
- palavras e expressões que explicitam o **lugar** dos acontecimentos;
- **pronomes** e outras formas de referência que exigem reconstituir a **cadeia referencial** (a quem/ao que o texto se refere);
- **marcadores discursivos** e palavras-índice que organizam a progressão do texto (por exemplo, relações de causa, oposição, conclusão, exemplificação);
- palavras e expressões **pouco frequentes** ou que exigem aclaração, ampliação ou conhecimentos prévios específicos.

A partir desse mapeamento, o(a) professor(a) elabora **perguntas** para conduzir a releitura, ajudando os estudantes a evidenciar essas dimensões de forma minuciosa, com

pausas estratégicas, retomadas e registros. Assim, a segunda leitura não é uma repetição: ela cria uma oportunidade de estudo, em que os estudantes são convidados a reconstruir relações, interpretar escolhas linguísticas e compreender como as partes do texto se articulam para produzir sentido.

O que o(a) professor(a) pode fazer:

- Entregar uma cópia do texto espacializado para cada estudante;

Texto reformatado:

História dos povos indígenas no Território Indígena do Xingu

O Território Indígena do Xingu

localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, em uma zona de transição entre a vegetação do cerrado, região de predominância de árvores baixas, arbustos espalhados pelo terreno e gramíneas e a região da floresta Amazônica.

A área em que o Território está situado é a maior reserva de floresta contínua do estado, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados e é cortada pelo rio Xingu e por seus afluentes.

Em seu interior,

moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes.

- Rer o texto com apoio de um cartaz, projeção ou folha ampliada;
- Fazer pausas em partes estratégicas do texto e realizar perguntas que ajudem os estudantes a:
 - compreender vocabulário específico (*transição, afluentes, etnias*);
 - identificar relações (localização, tamanho, habitantes).

O Território Indígena do Xingu

localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, em uma zona de transição entre a vegetação do cerrado, região de predominância de árvores baixas, arbustos espalhados pelo terreno e gramíneas e a região da floresta Amazônica.

Como podemos compreender o que a expressão **território indígena** quer dizer?

Vamos reler esse primeiro trecho. Nele, já encontramos uma primeira informação sobre a localização do território indígena do Xingu. Onde ele se localiza?

E onde está a região nordeste do Mato Grosso? No nordeste do Brasil?

Essa região é perto ou longe de onde vivemos? Como sabemos?

Esse trecho ainda fala algo muito específico sobre a região nordeste do Mato Grosso. Ou seja, comenta sobre os biomas e os tipos de vegetação existentes por lá. Quais são?

E o que a palavra transição quer dizer? Vocês associam essa palavra a alguma outra que vocês conhecem?

O texto nos diz algo sobre Zona de Transição. O que seria uma Zona de Transição? Se uma transição implica em mudança entre um lugar e outro, de que mudança o texto fala?

O texto fala sobre cerrado. Alguém já ouviu falar do cerrado? O que sabem sobre ele?

Prestem atenção no texto, vamos ler mais adiante da palavra cerrado (reler o aposto). Há explicações sobre como é a vegetação do cerrado? Se sim, como ela é?

Ao explicar “cerrado”, o texto fala da “predominância de árvores baixas”. O que será que a palavra “predominância” significa aqui neste trecho?

Vamos retomar: o Território Indígena do Xingu se localiza, se encontra numa zona de transição entre a vegetação do cerrado e a floresta amazônica. Já sabemos como é a vegetação do cerrado. Agora, o que o texto diz sobre a floresta amazônica? Onde ela fica, como ela é?

	Após a reflexão sobre esse primeiro trecho do texto, será que já podemos explicar melhor a ideia de “território indígena”? De que forma?
<u>A área em que o Território está situado</u> é a maior reserva de floresta contínua do estado, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados e é cortado pelo rio Xingu e por seus afluentes.	Vamos reler esse segundo trecho do texto. No início da frase, temos a expressão “A área em que o Território está situado...”. A que a palavra “área”, nessa parte da frase, se refere? A frase continua dizendo que essa área “é a maior reserva de floresta contínua do estado”. Qual é o tamanho do Território Indígena do Xingu? Quanto que vocês imaginam que é esse tamanho? O que há no texto que lhe permite compreender isso? Na frase: “com cerca de 27 mil quilômetros quadrados e é cortado pelo rio Xingu...”. Que ideia a palavra ‘e’ está conectando à essa parte da frase? Prosseguindo: o que vocês entendem quando o texto diz: “cortado pelo rio Xingu”? Nesse trecho, fala de “seus afluentes”. O que são afluentes? E de quem são esses afluentes? Qual a importância dessa informação que destaca a presença do “rio Xingu” e “seus afluentes”, no texto? Quais relações de sentido podemos estabelecer entre a importância do rio Xingu e a movimentação de povos indígenas para essa região?
Em seu interior, moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes.	Vamos entender, agora, esse próximo trecho. Nessa frase, lemos: “Em seu interior, moram mais de 7000 indígenas de 16 etnias diferentes.” A que se refere a palavra ‘seu’ na expressão “Em seu interior”? O texto menciona que, no Território Indígena do Xingu, vivem 16 etnias. O que são etnias?

Fonte: LABEDU. Trecho de planejamento para o estudo de textos. 2025. Acervo do Laboratório de Educação.

4.4 Após a leitura: integrar e consolidar

Como ajudar os estudantes a integrar o que aprenderam com o texto?

A etapa “**após a leitura**” ocupa um lugar fundamental no percurso, pois é nela que se torna possível **consolidar e aprofundar a aprendizagem** realizada ao longo do estudo do texto. Para compreender como os estudantes se apropriaram do que foi lido, não basta perguntar se “entenderam” o texto. É necessário criar situações em que possam **expressar, organizar e comunicar** o que compreenderam.

Por isso, essa etapa propõe a elaboração de diferentes **registros de produções**, como esquemas, quadros, explicações orais, sínteses escritas ou retextualizações. Ao materializar sua compreensão, o estudante tem a oportunidade de **verificar o próprio entendimento**, identificar lacunas, reorganizar ideias e consolidar os conhecimentos construídos. Esse movimento exige que o aluno selecione informações, estabeleça relações e atribua sentido ao que foi estudado.

Além disso, esses registros constituem uma **fonte valiosa de informação para os(as) professores(as)**, pois tornam visível o tipo de apropriação que os estudantes estão fazendo do texto: o que compreenderam bem, onde persistem dúvidas, que relações conseguem estabelecer e que aspectos ainda precisam ser retomados ou aprofundados. A partir dessa observação, o(a) professor(a) pode ajustar intervenções e planejar as próximas atividades de forma mais intencional.

Esse momento também favorece o **trabalho colaborativo**, ao possibilitar que os estudantes atuem em duplas ou pequenos grupos. Nessas interações, eles têm a oportunidade de confrontar interpretações, justificar escolhas, negociar sentidos e aprender com os colegas, ampliando o diálogo para além da relação direta com o(a) professor(a). Esse intercâmbio contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a construção coletiva do conhecimento.

O que o(a) professor(a) pode fazer:

- Contrastar os registros iniciais com as informações aprendidas na leitura.

Para isso, o(a) professor(a) pode reler o texto ou as anotações, realizando pausas a cada nova informação apresentada. Caso os estudantes citem os dados literalmente, cabe ao(a) professor(a) auxiliá-los a organizar essas informações em categorias, como: localização, vegetação, tamanho e habitantes.

"Vou reler este trecho. Sobre o que ele está falando exatamente: localização, vegetação, tamanho ou habitantes?"

"Percebam que o texto traz muitos dados. Vamos tentar organizá-los para entender melhor."

- Orientar os estudantes a identificar e extrair as "palavras-chave" do texto.

Para cada categoria previamente definida, o(a) professor(a) deve auxiliar a turma a selecionar os termos essenciais e registrá-los na lousa.

"Se tivéssemos que resumir a ideia principal deste trecho usando apenas algumas palavras, quais seriam as mais importantes?"

"Quais palavras do texto nos ajudam a lembrar dessa informação sem precisar copiar a frase inteira?"

- Propor a categorização das "palavras-chave" do texto.

O(A) professor(a) pode convidar os estudantes a agrupar os termos extraídos nas categorias propostas (localização, vegetação etc.), solicitando que justifiquem cada escolha. O objetivo é que expliquem o raciocínio por trás da classificação.

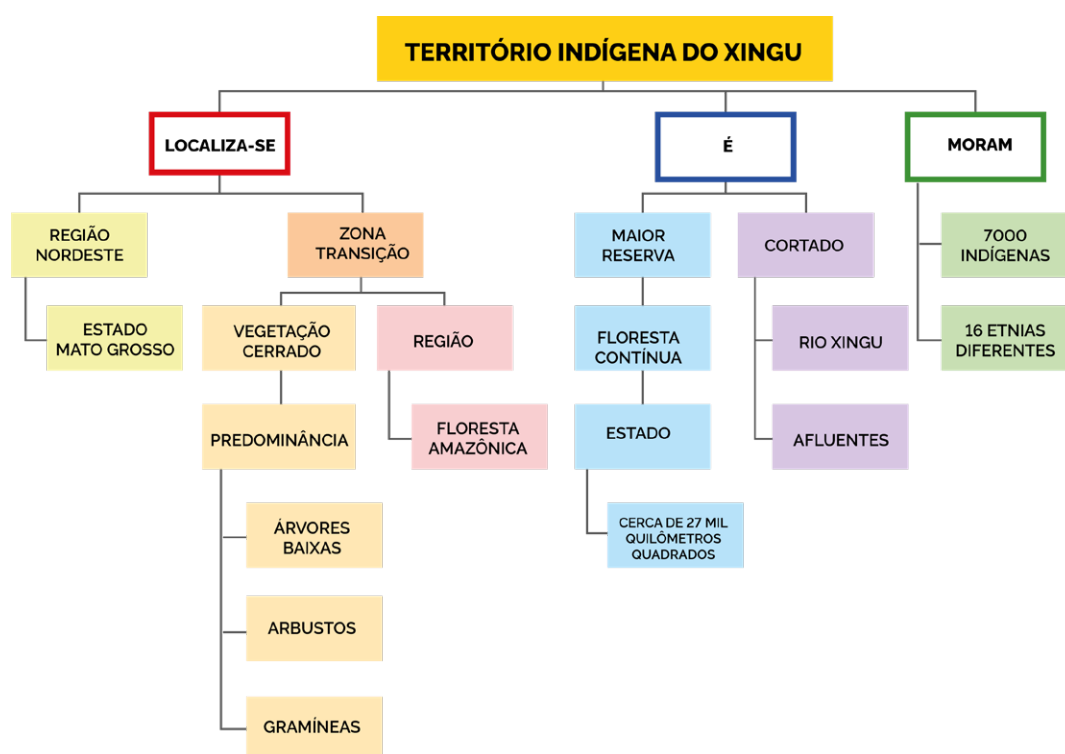
"Esta palavra se refere a qual aspecto do território? À sua localização, ao seu tamanho, à vegetação ou aos seus habitantes?"

"Por que você acha que esta palavra combina melhor com esta categoria e não com outra?"

"Alguém pensou em uma classificação diferente? Vamos comparar."

- Propor a elaboração de um diagrama de enlace³ sobre as características do Território Indígena do Xingu como registro de síntese.

O(A) professor(a) deve conduzir uma discussão com a turma sobre como organizar as informações em um esquema visual, definindo quais elementos devem compô-lo. Em seguida, organizados em duplas ou pequenos grupos, os estudantes devem estabelecer relações entre os termos e as categorias. A tarefa consiste em aproximar as palavras que se complementam e conectá-las com setas.



3 Os diagramas de enlace são ferramentas visuais para analisar e representar relações de causa e consequência. Neles, eventos ou conceitos são conectados por setas, cuja direção indica claramente a relação causal: a seta sempre parte da **causa** em direção ao **efeito**.

A estrutura desses diagramas varia conforme a complexidade das relações representadas:

- **Diagrama linear:** É o formato mais simples, representando uma cadeia causal direta, na qual um evento A leva a um evento B, que por sua vez leva a um evento C ($A \rightarrow B \rightarrow C$).
- **Diagrama não linear (radial):** É utilizado para relações mais complexas, geralmente organizando causas e consequências de duas formas principais:
 - **Convergente:** Mostra como várias causas se combinam para gerar uma única consequência.
 - **Divergente:** Demonstra como uma única causa se desdobra em múltiplas consequências.

Fonte: [Aprender a Estudar Textos](#)

- Promover a socialização e a análise dos esquemas produzidos.

Este é o momento de metacognição, em que a turma reflete sobre o processo de aprendizagem. O(A) professor(a) pode convidar um ou mais grupos para apresentar seu trabalho e, a partir daí, conduzir uma discussão com a sala toda.

"Vamos ouvir o primeiro grupo e tentar entender o texto a partir do registro que fizeram. Expliquem para nós o raciocínio por trás do esquema de vocês. Como decidiram o que conectar e por quê?"

"Quais semelhanças e diferenças vocês notam entre este esquema e o que o grupo de vocês produziu? A organização diferente muda a forma como entendemos as informações do texto?"

"O que podemos aprender ao observar que existem várias maneiras de organizar as mesmas informações?"

"Como essa habilidade de criar esquemas pode ser útil para estudar textos mais longos ou complexos?"

Avaliação da aprendizagem

- Os estudantes conseguem:
 - localizar informações no texto;
 - organizar ideias em categorias;
 - explicar o conteúdo usando texto, mapas e esquemas.

5. DIÁLOGOS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As práticas propostas pelo **Aprender a Estudar Textos** dialogam diretamente com as competências de Língua Portuguesa previstas para o Ensino Fundamental, ao conceber a leitura como prática central de aprendizagem, investigação e participação na cultura escrita. As propostas apresentadas ao longo do material mobilizam, de forma integrada, as diversas práticas de linguagem: ler, escutar, falar e produzir textos, em situações cujo foco é compreender textos que circulam em distintos campos de atuação e aprender por meio deles.

Embora as atividades propostas possam contribuir, em diferentes graus, para o desenvolvimento de todas as competências da área, duas delas ocupam lugar central no desenho do caderno e no escopo da metodologia:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita como forma de interação, construção de conhecimento e participação na cultura letrada



Essa competência está no cerne do trabalho do **AET**. Ao longo das propostas, os estudantes são convidados a observar, analisar e estudar a linguagem escrita em uso. A leitura deixa de ser apenas um meio de acesso à informação e passa a ser tratada como objeto de estudo: os estudantes aprendem a investigar como os textos se organizam, como constroem sentidos e quais escolhas linguísticas sustentam os conhecimentos que veiculam. Nesse percurso, fortemente mediado e coletivizado, cria-se um ambiente em que os estudantes desenvolvem ferramentas cognitivas e sociais para aprender por meio da linguagem escrita e do diálogo entre pares. Ao compreenderem melhor como os textos funcionam, ampliam suas possibilidades de participação na cultura letrada, constroem conhecimentos escolares com mais consistência e avançam em direção a uma atuação mais autônoma e protagonista como leitores e produtores de texto.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos com compreensão, autonomia, fluência e criticidade



A metodologia **AET** também se articula de modo direto com a Competência 3, ao propor situações sistemáticas de leitura mediada, escuta atenta, diálogo interpretativo e produção de registros orais e escritos. O foco no “ler para aprender” favorece o desenvolvimento da compreensão leitora em profundidade, contribuindo para a capacidade de acompanhar ideias, relações e argumentos ao longo do texto.

Ao trabalhar com textos que circulam em diferentes campos e mídias, os estudantes aprendem a expressar e compartilhar informações, ideias e interpretações, exercitando a criticidade e a argumentação. Os diálogos, as releituras mediadas, os registros e as produções criam oportunidades para que avancem gradualmente em autonomia, fluência e capacidade de continuar aprendendo por meio da leitura e da escrita.

Em síntese, a metodologia sustenta uma concepção de ensino de Língua Portuguesa em que a leitura é prática estruturante do aprender, integrando linguagem, conhecimento e participação social. Ao fortalecer especialmente as competências 2 e 3, o material contribui para que os estudantes se tornem leitores mais atentos, críticos e autônomos, capazes de circular com maior segurança e protagonismo pelos diferentes usos da linguagem escrita ao longo de sua trajetória escolar.

6. FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E CONDIÇÕES

6.1 Planejar o estudo do texto

O estudo de textos em sala de aula depende de **decisões didáticas intencionais**, tomadas pelo(a) professor(a) antes da aula, que orientam o que será lido, como será lido e com que finalidade. Planejar o estudo do texto significa antecipar caminhos para que a leitura se torne uma experiência de aprendizagem, e não apenas uma atividade de passagem.

O planejamento é um momento central do trabalho docente, no qual se define o **foco da aprendizagem**, se selecionam estratégias adequadas e se organizam as condições para que todos os estudantes possam participar, compreender e avançar.

A seguir, apresentamos orientações gerais que podem apoiar esse planejamento.

6.1.1 Definir com clareza os objetivos

Toda proposta de estudo do texto deve partir de objetivos claros. Antes da aula, é importante que os(as) professores(as) se perguntem:

- Quais são os conceitos-chave (conteúdo e/ou linguagem) que estão em jogo para ler e compreender o texto?
- Quais ideias centrais do tema ou do gênero precisam ser compreendidas a partir do texto e para entender os sentidos do próprio texto?
- Como essas ideias se relacionam com conhecimentos já trabalhados anteriormente?

Ter clareza sobre os objetivos ajuda a evitar atividades dispersas e orienta as escolhas ao longo da aula, desde as perguntas formuladas até os registros produzidos pelos estudantes.

6.1.2 Selecionar atividades com os propósitos de aprendizagem

Uma vez definidos os objetivos, o próximo passo é escolher **quais atividades favorecem melhor o alcance desses propósitos**. Nem toda atividade é adequada para qualquer objetivo.

Algumas perguntas que podem orientar essa escolha são:

- Quais práticas contribuem mais diretamente para os objetivos desta aula?
- Estas atividades favorecem a compreensão **do que** o texto diz, **do como** ele diz, ou de ambos?
- Diante dos conceitos em jogo, como esse texto pode ser lido em uma leitura de aprofundamento? Quais são os aspectos a se destacar?

Essas decisões ajudam o(a) professor(a) a construir uma sequência coerente, em que cada atividade tem um papel claro no estudo do texto. É fundamental ter uma visão de conjunto, pois poucas aprendizagens se consolidam em uma única aula. A maioria dos objetivos exige um planejamento que articule atividades recorrentes. Nesse sentido, a

progressão dos estudantes é planejada a partir de duas variáveis principais: o aumento gradual da **complexidade dos textos** e a ampliação do **grau de autonomia** esperado na realização das tarefas.

6.1.3 Planejar introduções para as atividades

Introduções bem planejadas ajudam os estudantes a compreender **por que** estão realizando determinada atividade e **o que se espera que aprendam com ela**. Antes de iniciar o trabalho, o(a) professor(a) pode:

- retomar ideias discutidas e explicitar como a nova atividade se conecta a elas;
- apresentar o objetivo da atividade de forma clara e acessível;
- explicar o que será feito em cada atividade;
- explicitar quais ações serão realizadas pelo(a) professor(a) e quais são esperadas dos estudantes.

Introduções desse tipo ajudam a orientar a atenção dos estudantes e a dar sentido às tarefas propostas.

Oferecer essa visão antecipada aos estudantes lhes dá um norte, eliminando a dispersão e a frustração que podem surgir da sensação de estarem perdidos.

O compartilhamento de caminhos e expectativas com as situações propostas é um grande aliado da gestão da sala de aula e do engajamento dos estudantes.

6.1.4 Pensar o formato de participação e de diálogo

Nem todas as atividades exigem o mesmo tipo de interação. Por isso, é importante refletir, ainda no planejamento, sobre **como os estudantes participarão**:

- Este momento exige reflexão ou registro individual?
- A atividade funciona melhor em conversa coletiva, em pequenos grupos ou em duplas?
- Que tipo de diálogo favorece mais a compreensão do texto neste momento?

Além disso, é fundamental antecipar estratégias para garantir que **todos tenham oportunidade de participar**, evitando que apenas alguns estudantes concentrem a fala. Algumas possibilidades incluem:

- alternar representantes dos grupos;
- variar os critérios de chamada (ordem, sorteio, escolha entre pares);
- utilizar cartões com nomes para distribuir turnos de fala.

6.1.5 Antecipar respostas e dificuldades dos estudantes

Planejar também envolve **antecipar o que os estudantes podem pensar, dizer ou fazer frente às perguntas e discussões**. Ao preparar perguntas e atividades, tendo em vista o conhecimento de sua turma, o(a) professor(a) pode se perguntar:

- Que tipos de ideias, hipóteses ou associações os estudantes podem fazer?
- Quais respostas podem indicar compreensão? Quais podem revelar equívocos ou aspectos a aprofundar?
- Que dificuldades podem surgir na leitura deste texto ou deste trecho?

Essa antecipação ajuda o(a) professor(a) a reagir com mais intencionalidade durante a aula, ajustando perguntas, retomando trechos do texto e aprofundando explicações quando necessário.

6.1.6 Reservar tempo para recapitular e consolidar a aprendizagem

Por fim, o planejamento deve prever um momento de **retomada e síntese** ao final da aula. Esse momento é essencial para consolidar o estudo realizado. Algumas perguntas orientadoras são:

- Teremos tempo para retomar as ideias centrais sobre o conteúdo e a linguagem do texto?
- Haverá um momento para recapitular os procedimentos de leitura que foram praticados?

- Como vamos recuperar o objetivo da atividade e avaliar o que foi alcançado?
- Que registro, oral ou escrito, pode ajudar os estudantes a consolidar o que aprenderam?
- Quais são as melhores formas de se registrar coletivamente e deixar disponível o que foi aprendido e estudado?

A retomada permite que os estudantes reorganizem o que foi estudado, façam conexões e compreendam o sentido do trabalho realizado com o texto.

Planejar o estudo do texto é um exercício contínuo de **intencionalidade pedagógica**. Ao antecipar objetivos, atividades, formas de participação e possíveis desafios, o(a) professor(a) cria condições para que a leitura se transforme em uma prática efetiva de aprendizagem alinhada aos objetivos da **Olimpíada** e às necessidades reais da sala de aula.

6.2 Diálogo educativo como estratégia de aprendizagem

O estudo de textos em sala de aula se constrói, em grande medida, por meio das conversas mediadas pelo(a) professor(a). É nessas interações que os estudantes explicitam o que compreenderam, confrontam interpretações, justificam ideias e aprendem a falar sobre textos de forma cada vez mais precisa.

O diálogo educativo não é uma conversa espontânea, mas uma **prática pedagógica intencional**, orientada por objetivos claros de aprendizagem. Seu foco é ajudar os estudantes a refletir sobre **o que vão aprender, o que aprenderam e como o texto constrói sentidos**, desenvolvendo procedimentos essenciais para a leitura e o estudo de textos de diferentes gêneros.

Para que essas conversas sejam produtivas, professores(as) atuam como mediadores(as), criando condições para a participação e ensinando, de forma explícita, **como participar de uma conversa de estudo**. Algumas ações são centrais nesse processo: estabelecer normas de participação, estimular a curiosidade e o interesse por questionar e investigar, formular perguntas que aprofundem o raciocínio e oferecer modelos de fala que apoiem a participação dos estudantes nas conversas de estudo.

6.2.1 Estabelecer normas de participação e estimular a curiosidade

Participar de uma conversa de estudo é uma aprendizagem em si. Nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante que os estudantes aprendam como **conversar para aprender**: dialogar com base no texto, escutar os colegas, sustentar ideias com justificativas e manter o foco no objetivo da atividade. Ao mesmo tempo, essas conversas precisam abrir **espaço para especulações, questionamentos e curiosidades** que nascem do próprio texto, permitindo que o conhecimento circule para além de respostas “certas” e favorecendo uma atitude investigativa diante do que se lê.

Para isso, a mediação docente é fundamental. Cabe ao(à) professor(a) circular a palavra e **criar condições** para que diferentes vozes participem, não apenas os estudantes mais rápidos, seguros ou engajados. Quando o(a) professor(a) demonstra interesse genuíno pelo pensamento dos estudantes, inclusive por comentários inesperados ou ainda incompletos, ajuda a turma a compreender que aprender envolve testar hipóteses, revisar ideias, construir explicações e ampliar repertórios coletivamente. Assim, a conversa de estudo se torna um espaço de construção compartilhada de sentidos, em que **o texto orienta o diálogo**, mas não o estreita. Ao contrário, abre caminhos para pensar, investigar e aprender mais.

Vale destacar que nem todos os estudantes conseguem participar de longas conversas coletivas. Alternar momentos de diálogo em duplas, pequenos grupos e socializações permite ampliar a participação e garantir que **todos tenham oportunidades de falar sobre os textos estudados**. São nesses diferentes formatos que os estudantes verificam suas compreensões, comparam raciocínios e aprendem a usar a linguagem para pensar e aprender.

Essas normas podem ser construídas coletivamente e retomadas ao longo do ano. Entre elas, destacam-se:

- falar um de cada vez e escutar os colegas;
- manter o foco no texto e no tema estudado;
- dialogar com ideias já apresentadas.

Essas orientações ajudam a transformar a conversa em um espaço de **trabalho intelectual coletivo**, no qual todos aprendem.

6.2.2 Formular perguntas e oferecer modelos de fala

O(A) professor(a) pode sustentar a qualidade da conversa por meio de **perguntas e comentários que ajudam os estudantes a pensar melhor**. Perguntas desse tipo não buscam respostas rápidas, mas convidam os estudantes a explicar, justificar, verificar e revisar suas ideias.

Além disso, é fundamental incentivar que os estudantes retomem o texto para sustentar suas interpretações, compreendendo que, em uma conversa de estudo, as ideias precisam dialogar com o que está escrito.

PERGUNTAS QUE APROFUNDAM O RACIOCÍNIO

Para ampliar as explicações:

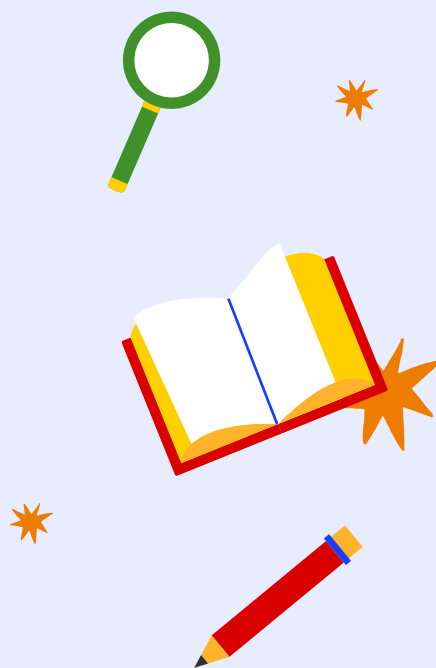
- Você pode explicar um pouco mais?
- Pode dar um exemplo a partir do texto?
- Como chegou a essa conclusão?

Para verificar a compreensão:

- Então, você está dizendo que... é isso?
- Vamos retomar o que foi dito até agora.

Para buscar evidências no texto:

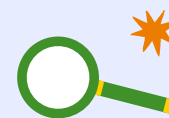
- Que parte do texto apoia o que você disse?
- Onde isso aparece no texto?



Muitos estudantes sabem o que pensam, mas não sabem **como dizer** em uma conversa coletiva. Por isso, oferecer **modelos linguísticos de participação** ajuda a estruturar a fala, apoiar o pensamento e qualificar as interações.

Esses modelos funcionam como apoios temporários e podem ser apresentados oralmente, escritos no quadro ou disponibilizados em cartões, sendo progressivamente incorporados pelos estudantes.

MODELOS DE FALA PARA OS ESTUDANTES

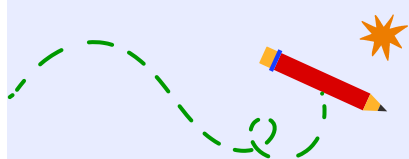


Para expressar compreensão ou dúvida:

- Eu entendi que... porque...
- Não compreendi por que...

Para concordar ou discordar:

- Concordo com essa ideia porque...
- Discordo porque, no texto, aparece que...



Para fazer referência ao texto:

- No início do texto, o autor diz que...
- Em outro trecho, o texto explica que...

Para analisar a estrutura do texto:

- O texto começa apresentando...
- Em seguida, explica...
- Nesse trecho, o autor compara...
- O texto apresenta as causas de... e as consequências de...

6.3 Recursos que ajudam a pensar

Estudar textos envolve operações cognitivas complexas: selecionar informações relevantes, estabelecer relações entre ideias, organizar conceitos e comunicar compreensões. Para muitos estudantes, essas operações se tornam mais acessíveis quando o trabalho com o texto é apoiado por **recursos materiais e visuais** que ajudam a tornar o pensamento visível.

Os recursos não são entendidos como materiais complementares ou acessórios, mas como **ferramentas didáticas** que criam condições para a análise, a discussão e a consolidação da compreensão. Ao reorganizar o texto no espaço, manipular palavras e ideias e produzir registros intermediários, os estudantes ampliam suas possibilidades de leitura e aprofundam o estudo do texto.

6.3.1 A espacialização do texto como apoio à leitura e à análise⁴

Um dos primeiros recursos que podem apoiar o estudo do texto é a **forma como ele é apresentado no papel**. Textos contínuos e densos podem dificultar a leitura atenta, especialmente quando o objetivo é analisar como a informação se organiza.

Reformatar o texto (em práticas como *per cola et commata*) é uma estratégia simples, mas potente, para apoiar o estudo da leitura. Após apresentar o texto original, o(a) professor(a) pode apresentar uma versão para releitura em que reorganiza visualmente parágrafos e períodos em **unidades de sentido**, sem alterar o conteúdo nem a redação original. Ao ampliar margens, aumentar espaçamentos e “quebrar” o texto em trechos menores e mais legíveis, cria-se **espaço físico para o pensamento**: um lugar para anotar, sublinhar, marcar relações, registrar dúvidas e evidenciar como as ideias se encadeiam. Essa reorganização torna mais visíveis aspectos que, no formato convencional, ficam facilmente implícitos, como participantes, ações, relações de causa e consequência, marcadores temporais e conectores, e favorece uma leitura mais pausada e investigativa.

Essas adaptações ajudam os estudantes a perceber que o texto não é um bloco homogêneo, mas uma **estrutura organizada**, que pode ser observada, analisada e discutida.

Veja, a seguir, um exemplo extraído dos materiais da plataforma **Aprender a Estudar Textos**. Ele é composto por três versões do texto “Portugueses e indígenas: os primeiros contatos”. A primeira é a versão original. A segunda é o texto reformatado, que permite visualizar melhor as unidades de sentido. Por fim, a terceira é o texto anotado, resultado de uma releitura mediada pelo(a) professor(a) e orientada por perguntas-guia que apoiam o registro e a análise durante o estudo.

⁴ Uma exceção importante a esse procedimento é o poema. Nele, a disposição gráfica original – como a organização dos versos, estrofes e espaçamentos – integra as escolhas expressivas do autor e constitui parte essencial da construção de sentidos. Por isso, ela deve ser preservada no trabalho de leitura.

Texto original



Portugueses e indígenas: os primeiros contatos

Costumes muito diferentes

Desde que se encontraram pela primeira vez, portugueses e indígenas perceberam que tinham costumes muito diferentes. Por exemplo:

- Os indígenas tomavam banho todos os dias, enquanto os portugueses raramente se banhavam.
- Os indígenas não usavam roupas, enquanto os portugueses viviam vestidos demais para o clima que encontraram aqui.
- Os portugueses comiam carnes e peixes secos e salgados, enquanto os indígenas consumiam vários tipos de frutas, raízes e peixes frescos.

Aos poucos, indígenas e portugueses foram absorvendo os costumes uns dos outros.



Ilustração atual representando um colono português no século XVI.

O aprendizado com os indígenas

Os portugueses aprenderam muitos costumes indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras em busca de riquezas, como madeira e ouro.

Eles utilizavam as canoas indígenas para explorar os rios e aprenderam a manejar o arco e a flecha para pescar e o tacape para caçar.

Os portugueses começaram a cultivar e a consumir alimentos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o amendoim. Além disso, usavam plantas locais para curar doenças e ferimentos.

O calor fez com que os portugueses deixassem de usar casacos pesados e meias e preferissem roupas de algodão. As noites muito quentes também levaram muitos portugueses a adotar as redes para dormir: eram menos quentes durante a noite e evitavam o contato com animais rasteiros.



Rede feita com fibra de buriti, produzida pelo povo Kuikuro, Parque Indígena do Xingu, estado do Mato Grosso, 2009.

52

Texto reformatado

PORTUGUESES E INDÍGENAS: OS PRIMEIROS CONTATOS

Costumes muito diferentes

Desde que se encontraram pela primeira vez, portugueses e indígenas perceberam que tinham costumes muito diferentes. Por exemplo:

Os indígenas tomavam banho todos os dias, enquanto os portugueses raramente se banhavam. Os indígenas não usavam roupas, enquanto os portugueses viviam vestidos demais para o clima que encontraram aqui. Os portugueses comiam carnes e peixes secos e salgados, enquanto os indígenas consumiam vários tipos de frutas, raízes e peixes frescos. Aos poucos, indígenas e portugueses foram absorvendo os costumes uns dos outros.

O aprendizado com os indígenas

Os portugueses aprenderam muitos costumes indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras em busca de riquezas, como madeira e ouro. Eles utilizavam as canoas indígenas para explorar os rios e aprenderam a manejar o arco e a flecha para pescar e o tacape para caçar.

Os portugueses começaram a cultivar e a consumir alimentos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o amendoim. Além disso, usavam plantas locais para curar doenças e ferimentos. O calor fez com que os portugueses deixassem de usar casacos pesados e meias e preferissem roupas de algodão.

As noites muito quentes também levaram muitos portugueses a adotar as redes para dormir: eram menos quentes durante a noite e evitavam o contato com animais rasteiros.

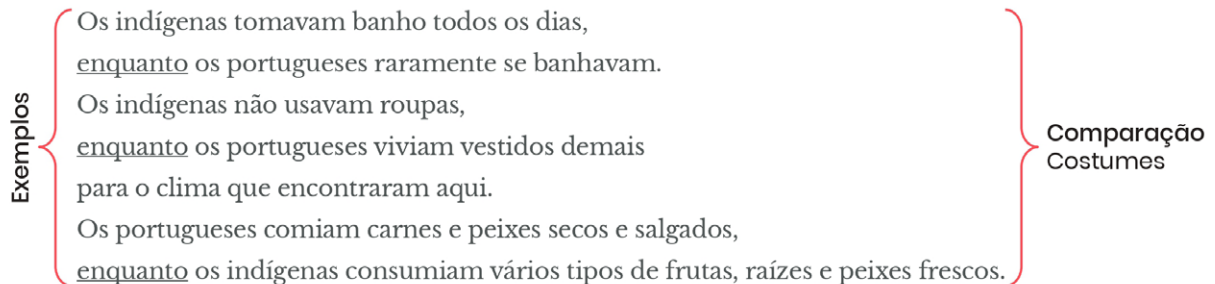
Fonte das imagens: MODERNA. *Projeto Buriti – História*. 4º ano, 3ª ed. São Paulo, 2014. p. 52.

Texto anotado

PORTUGUESES E INDÍGENAS: OS PRIMEIROS CONTATOS

Costumes muito diferentes

Desde que se encontraram pela primeira vez, portugueses e indígenas perceberam que tinham **costumes** muito diferentes. Por exemplo:



Aos poucos,

indígenas e portugueses foram absorvendo os costumes uns dos outros.

Acontecimento

Com o tempo
Gradualmente

O aprendizado com os indígenas

Os portugueses aprenderam muitos costumes indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras em busca de riquezas, como madeira e ouro.

Eles utilizavam as canoas indígenas para explorar os rios e aprenderam a manejar o arco e a flecha para pescar e o tacape para caçar.

Os portugueses começaram a cultivar e a consumir alimentos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o amendoim.

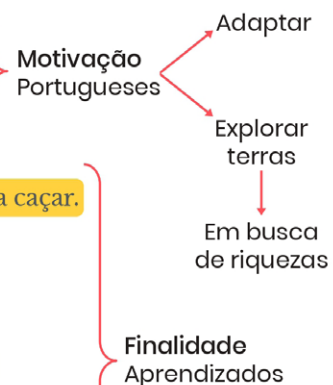
Além disso, usavam plantas locais para curar doenças e ferimentos.

Razão O calor fez com que os portugueses deixassem de usar casacos pesados e meias e preferissem roupas de algodão.

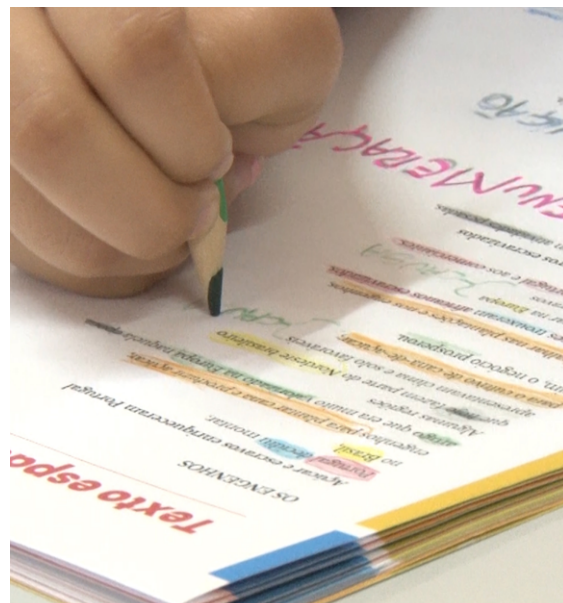
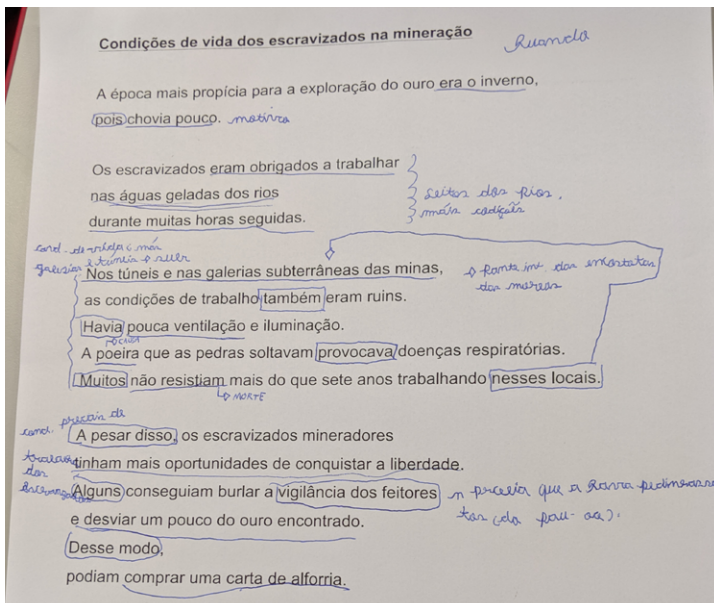
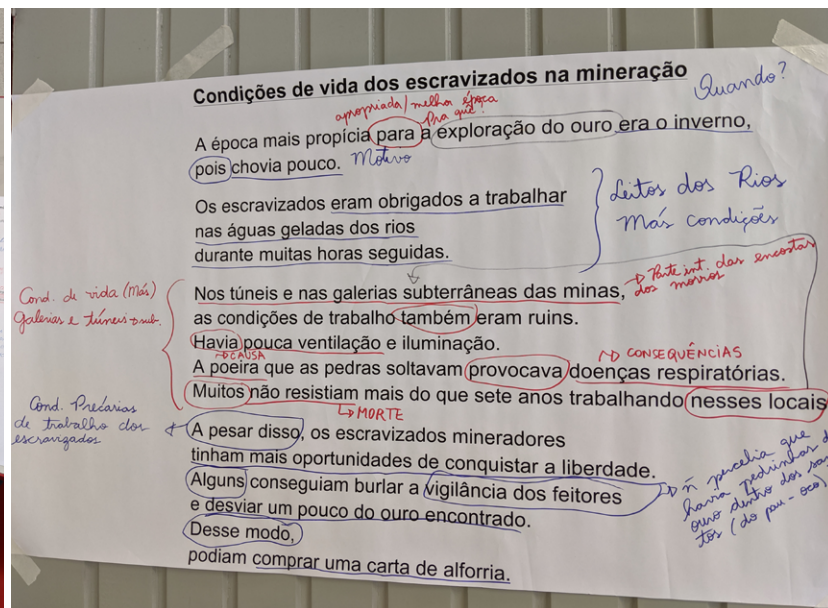
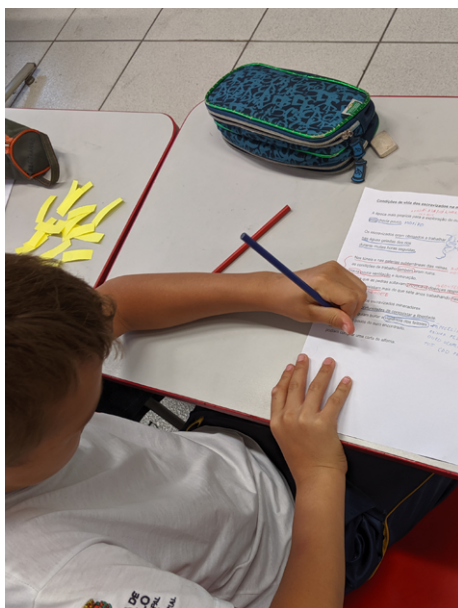
As noites muito quentes

Razão também levaram muitos portugueses a adotar as redes para dormir:

eram menos quentes durante a noite e evitavam o contato com animais rasteiros.



LABEDU. *Aprender a Estudar Textos*. Texto "Portugueses e Indígenas: Primeiros Contatos", Planejamento, Passo 2. Disponível em: <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamento/texto-portugueses-indigenas-primeiros-contatos/#passo-2>. Acesso em: 12 fev. 2026.



LABEDU. Fotos de atividades em sala de aula sobre espacialização do texto. 2019. Acervo do Laboratório de Educação.



Professor(a), para saber mais, acesse: [Espacializar o texto](#)

6.3.2 Materiais manipuláveis e vocabulário em foco

Outro conjunto de recursos importantes são os **materiais manipuláveis**, que permitem aos estudantes deslocar, agrupar e reorganizar informações. Esses materiais favorecem a categorização conceitual e ajudam a tornar explícitas relações que, no texto, aparecem de forma implícita.

Os **cartões de vocabulário** são um exemplo especialmente potente. Ao selecionar palavras-chave do texto (conceitos, expressões recorrentes ou termos próprios do gênero), o(a) professor(a) pode propor atividades em que os estudantes:

- agrupem palavras por categorias (personagens, ações, sentimentos, argumentos);
- relacionem termos a trechos do texto em que aparecem;
- comparem palavras semelhantes ou contrastantes.

Esse trabalho contribui para ampliar o repertório lexical e para compreender como o vocabulário organiza o sentido do texto.

Além dos cartões de palavras, outros materiais manipuláveis podem ser utilizados:

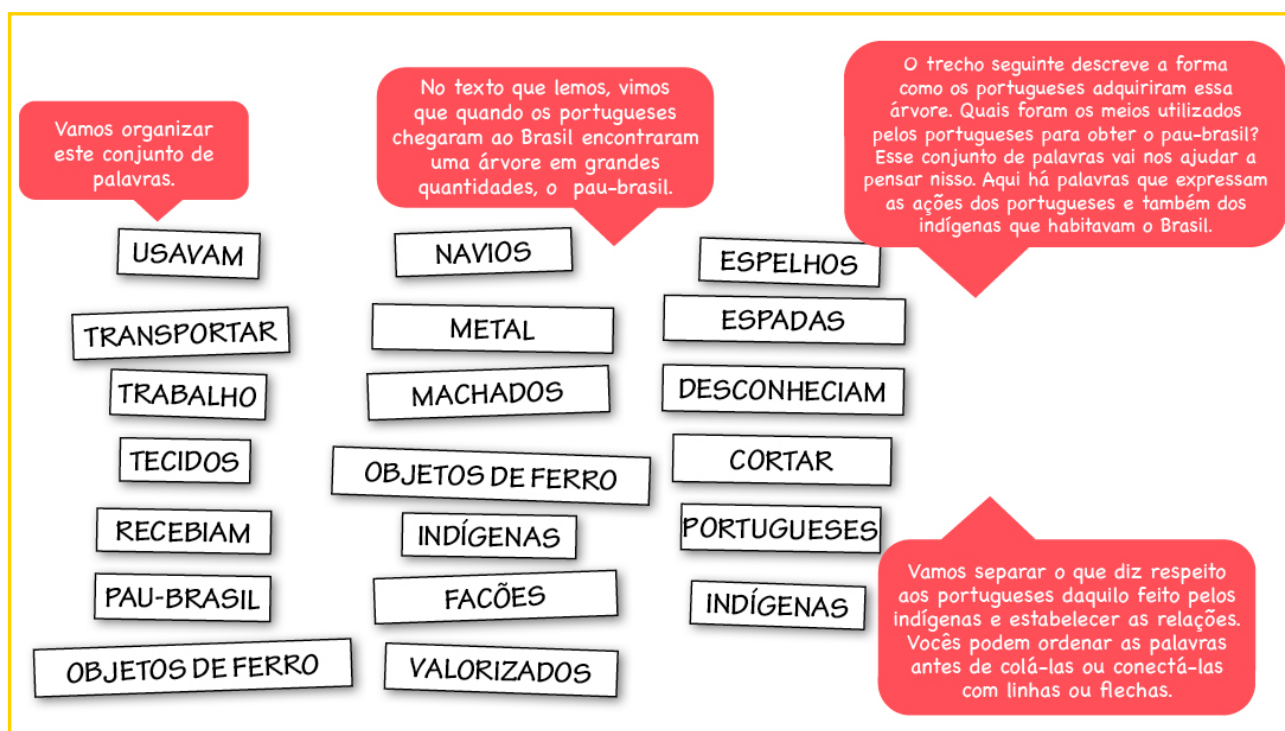
- cartões com trechos do texto, para ordenar acontecimentos ou ideias;
- etiquetas para identificar funções textuais (descrição, explicação, argumento);
- fichas com perguntas orientadoras que acompanham a leitura.

Ao manipular esses materiais, os estudantes são convidados a **pensar com o texto**, e não apenas sobre ele.

Em todo o trabalho proposto, a atenção às partes do texto, palavras, expressões, períodos ou trechos, não tem como objetivo fragmentar ou descontextualizar a leitura, mas justamente aprofundá-la. O foco está em olhar para as partes sempre em relação ao todo, compreendendo como as escolhas linguísticas e a organização do texto conduzem à construção de sentidos. São as palavras, articuladas em frases, parágrafos e sequências, que permitem ao leitor compreender o tema, acompanhar o raciocínio do autor e interpretar sua posição. Ao isolar provisoriamente determinados elementos, o exercício não busca “quebrar” o texto, mas ajudar os estudantes a entrar nele, tornando

visíveis relações que, em uma leitura rápida, podem permanecer implícitas. Trata-se, portanto, de um movimento pedagógico de ida e volta entre partes e conjunto, essencial para a compreensão profunda e contextualizada dos textos.

Veja, a seguir, um exemplo de uso dos cartões de vocabulário extraído dos materiais da plataforma **Aprender a Estudar Textos**:



LABEDU. *Aprender a Estudar Textos*. Texto "Extrair Riquezas", Planejamento, Passo 4. Disponível em: <https://aprende-raestudartextos.org.br/planejamento/texto-extrair-riquezas/#passo-4>. Acesso em: 12 fev. 2026.



LABEDU. Foto de atividade com materiais manipuláveis realizada com estudantes do Maranhão. 2024. Acervo do Laboratório de Educação.

**SAIBA MAIS**

Professor(a), para saber mais, acesse: [Condições necessárias](#)

6.3.3 Esquemas, registros e produções

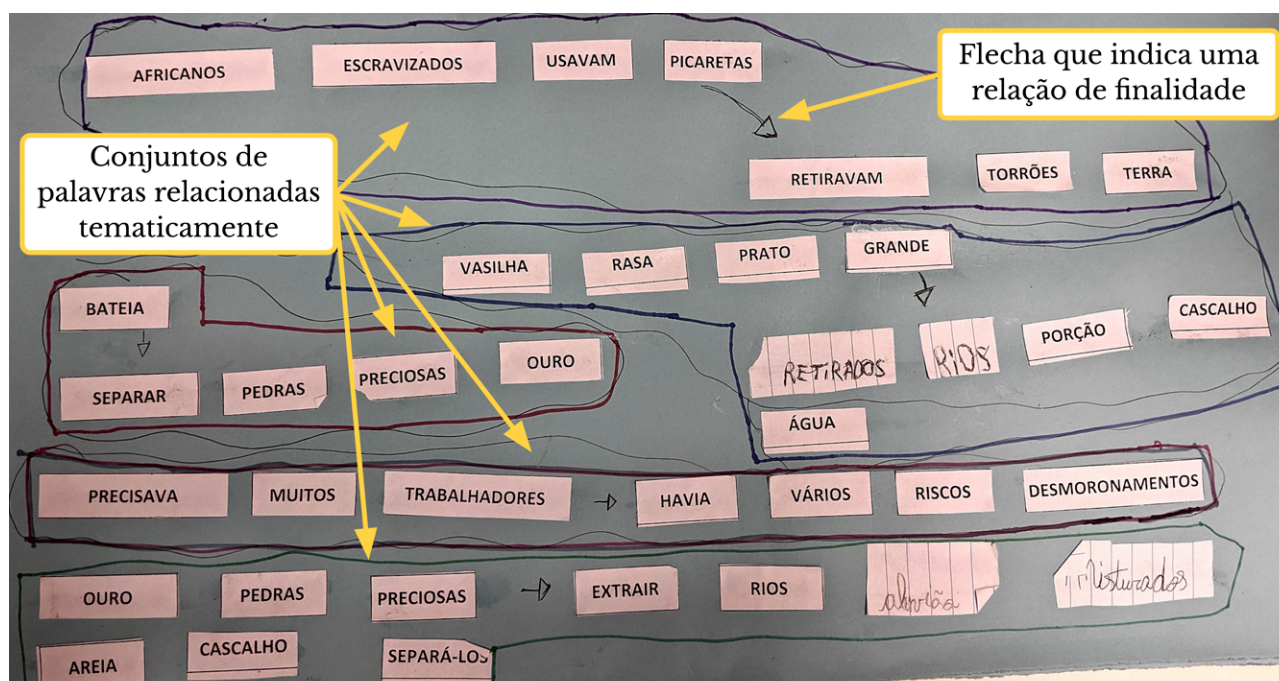
Os registros produzidos durante o estudo do texto desempenham um papel central. Eles funcionam como **ferramentas de estudo**, que ajudam a organizar o pensamento e a acompanhar a construção da compreensão.

Esquemas visuais, como quadros comparativos, linhas do tempo, mapas conceituais ou tabelas, permitem que os estudantes:

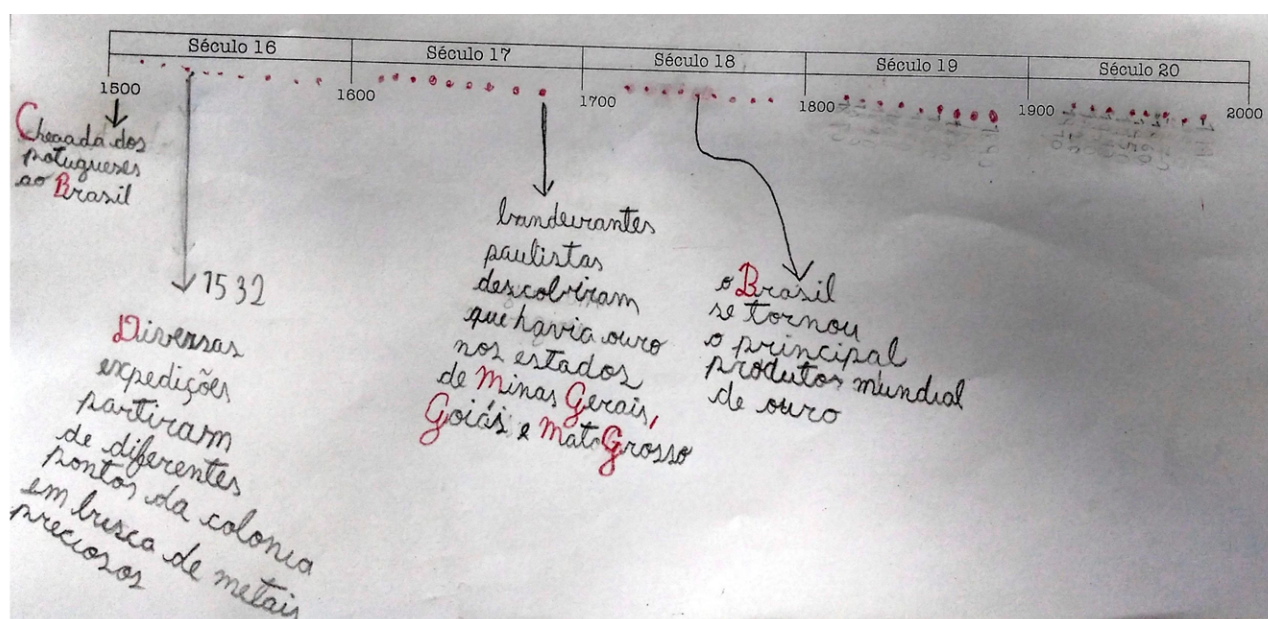
- representem relações entre ideias;
- visualizem a progressão do texto;
- consolidem informações discutidas oralmente.

Esses registros também podem funcionar como **pontes para a escrita**, na medida em que ajudam os estudantes a transformar compreensão em expressão com autoria. Embora a finalidade principal do trabalho seja desenvolver a leitura e o estudo do texto, os produtos elaborados ao longo do percurso podem ser retomados pelos estudantes quando forem planejar textos próprios. Uma **linha do tempo**, por exemplo, sistematiza a organização temporal de um texto e pode servir de apoio para que o estudante planeje a sequência de acontecimentos de uma narrativa ou biografia. Do mesmo modo, uma **tabela de comparação** pode ajudar a organizar critérios e contrastes e, posteriormente, sustentar a escrita de um texto argumentativo ou explicativo.

Veja, a seguir, exemplos de produções extraídas dos materiais da plataforma **Aprender a Estudar Textos**:



LABEDU. Aprender a Estudar Textos. Texto "O Trabalho nas Minas", Planejamento, Passo 4. Disponível em: <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamento/texto-o-trabalho-nas-minas/#passo-4>. Acesso em: 12 fev. 2026.



LABEDU. Aprender a Estudar Textos. Texto "A Escravidão nas Minas", Planejamento, Passo 4. Disponível em: <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamento/texto-a-escravidao-nas-minas/#passo-4>. Acesso em: 12 fev. 2026.

Ao utilizar recursos materiais, espaciais e visuais, o(a) professor(a) amplia as possibilidades de participação dos estudantes e cria condições para que todos acompanhem o estudo do texto. Esses recursos ajudam a desacelerar a leitura, focalizar aspectos relevantes e sustentar conversas mais qualificadas.

O uso desses recursos está sempre articulado a uma intenção pedagógica clara. Eles não substituem a mediação docente nem o diálogo em sala de aula, mas **potencializam** o trabalho com o texto, tornando visíveis processos de leitura, análise e compreensão que, de outro modo, permaneceriam implícitos.

Assim, ao planejar o estudo de crônicas, biografias, poemas ou artigos de opinião, os(as) professores(as) podem recorrer a esses recursos como aliados para ajudar os estudantes a pensar, aprender e se apropriar da linguagem que constitui os textos.

7. OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Os textos que circulam na sociedade se organizam em gêneros textuais, tipos de texto que apresentam características relativamente estáveis porque respondem a **necessidades concretas de comunicação** nas diferentes esferas da vida social. Cada gênero surge para cumprir uma função específica: informar, narrar, argumentar, explicar, registrar, persuadir, entre outras. Essa função comunicativa molda o formato do texto, sua organização interna, o estilo da linguagem e o tipo de conteúdo que apresenta.

É por isso que reconhecemos, muitas vezes de forma quase imediata, gêneros como uma carta, uma reportagem, um verbete de dicionário ou um artigo de opinião. A presença de títulos e subtítulos, o uso de parágrafos mais curtos ou mais longos, a escolha de uma linguagem mais objetiva ou mais expressiva são pistas que ajudam o leitor a identificar **que tipo de texto está lendo e como deve lê-lo**. Esses elementos mostram que os gêneros possuem formas relativamente estáveis, ainda que não rígidas.

Ao mesmo tempo, os gêneros **não são fixos nem universais**. Eles variam de acordo com o público a que se destinam, com o contexto de circulação e com as práticas sociais em que se inserem. Uma fábula, por exemplo, costuma apresentar enredo simples e personagens simbólicos para dialogar com leitores iniciantes, enquanto um ensaio ou um artigo de opinião recorre a uma linguagem mais elaborada, voltada à reflexão e ao debate de ideias. Da mesma forma, textos que cumprem funções semelhantes (como informar ou opinar) podem assumir formatos distintos quando circulam em livros, jornais, *sites* ou redes sociais.

Do ponto de vista do ensino, isso significa que **aprender a ler e a escrever envolve aprender a lidar com diferentes gêneros**. Cada gênero exige do leitor procedimentos

específicos de leitura: em alguns, é fundamental acompanhar a sequência dos acontecimentos; em outros, identificar argumentos, relações de causa e consequência ou o ponto de vista do autor. Ler bem um texto narrativo não é o mesmo que ler bem um texto argumentativo ou informativo.

É nesse ponto que a metodologia do **Aprender a Estudar Textos** também pode contribuir. Ao propor o estudo do texto como objeto de ensino, o **AET** oferece um marco metodológico que pode ser mobilizado em diferentes gêneros, ajudando os estudantes a compreender **o que o texto diz e como ele diz**, em função de sua finalidade comunicativa. As quatro etapas da metodologia: preparar a leitura, construir uma compreensão global, aprofundar o estudo e integrar a compreensão, permanecem como referência, mas **o foco da análise, as perguntas de mediação e os registros produzidos se ajustam conforme o gênero trabalhado**.

A seguir, partimos dessa compreensão para mostrar como a metodologia do **AET** pode ser incorporada no trabalho com outros gêneros. Ao explicitar o que muda e o que permanece no trabalho com o gênero, buscamos apoiar os(as) professores(as) a transferir os princípios do **AET** para diferentes situações de leitura, fortalecendo a leitura como prática intencional de aprendizagem e preparando os estudantes para uma produção escrita mais consciente, consistente e autoral.

7.1 Aprender a Estudar Textos em diferentes gêneros

Já é sabido que estudar textos envolve aprender **como os textos dizem o que dizem**. Cada gênero organiza o conhecimento de uma forma particular, de acordo com suas finalidades e com o contexto em que circula. Ao reconhecer essas características, os estudantes passam a compreender melhor por que um texto é escrito daquele modo.

Nesse processo, os estudantes aprendem a observar a organização discursiva dos textos (explicativos, narrativos, descritivos e argumentativos). Essa observação ajuda a antecipar informações e a compreender a função de cada parte do texto.

A atenção ao vocabulário e às relações gramaticais também faz parte desse trabalho. Ao explorar palavras-chave, categorias conceituais e formas de conexão entre ideias, os estudantes aprendem a visualizar como o texto constrói sentidos e organiza o conhecimento.

Além disso, **as conversas em sala de aula** são fundamentais nesse percurso. Falar sobre o texto, citar trechos, justificar interpretações e dialogar com os colegas contribui para que os estudantes aprendam a usar a linguagem de forma cada vez mais precisa. O(A) professor(a), modelizando perguntas, comentários e formas de retomar o texto, ajuda a tornar visíveis os comportamentos de um leitor experiente e os procedimentos envolvidos na leitura para aprender.

Em síntese, **Aprender a Estudar Textos**, portanto, é um processo integrado. Envolve compreender conteúdos, observar a linguagem e reconhecer as características dos gêneros em diálogo constante. Ao longo das propostas do **AET**, os estudantes aprendem que:

- diferentes gêneros organizam o conhecimento de maneiras distintas;
- o modo de dizer influencia diretamente o que pode ser compreendido;
- estudar um texto é investigar, ao mesmo tempo, o que ele diz e como constrói esse dizer.

Conforme apresentado anteriormente, as aprendizagens se desenvolvem gradualmente, com a mediação do(a) professor(a) e a retomada constante de práticas de estudo. Com o tempo, os estudantes se tornam leitores mais autônomos, capazes de compreender textos com maior profundidade e de utilizar a leitura como ferramenta para aprender.

Em termos formativos, destaca-se que uma produção escrita consistente, como é a proposta da **Olimpíada**, tende a ser resultado de um **acúmulo de experiências de leitura compreensiva e análise de textos**, como as que discutimos até aqui. É fundamental criar oportunidades para que os estudantes vivenciem processos de leitura em profundidade ao longo da escolaridade e durante a **OPLP**. Essa prática, na qual observam como o texto se organiza e que escolhas linguísticas sustentam seus sentidos, amplia o repertório dos estudantes e fortalece sua capacidade de circular pela cultura escrita. Não é necessário realizar esse tipo de estudo com todos os textos, mas sim oferecer experiências significativas e recorrentes que os ajudem a compreender que, em grande medida, **ler bem sustenta escrever melhor**.

 GÊNERO:

ARTIGO DE OPINIÃO

8. GÊNERO: ARTIGO DE OPINIÃO

Entre os muitos gêneros textuais que circulam socialmente, o artigo de opinião destaca-se por sua função no debate público. Assim como outros gêneros surgem para atender a necessidades específicas de comunicação, o artigo de opinião se consolida como **um espaço em que diferentes vozes podem participar da vida social por meio da argumentação**.

Quando veiculado em mídias jornalísticas, impressas ou digitais, esse gênero permite que cidadãos, especialistas e instituições expressem seus **posicionamentos** sobre temas relevantes para a coletividade. Sua função central é apresentar uma perspectiva sobre um assunto e construir argumentos capazes de orientar o leitor em direção a uma tese, ou seja, ao ponto de vista defendido. Assim como ocorre com outros gêneros, sua forma, estilo e linguagem são moldados pela situação comunicativa que o origina: informar, analisar e provocar reflexão crítica.

É importante lembrar que, embora possua características relativamente estáveis, como a presença de uma **tese explícita, argumentos organizados e linguagem clara**, o artigo de opinião também se adapta ao público a que se destina. Um texto publicado em um jornal de grande circulação pode adotar um tom mais formal e analítico, enquanto um artigo voltado para plataformas digitais tende a dialogar com o leitor de maneira mais direta e dinâmica, sem perder sua função argumentativa.

Ao combinar análise, interpretação e posicionamento crítico, esse gênero contribui para a circulação de ideias e para o exercício da cidadania. Trabalhá-lo em sala de aula significa oferecer aos estudantes a oportunidade de compreender como os textos participam da vida social e como a argumentação se torna uma ferramenta para defender pontos de vista e construir significados coletivamente sobre o mundo.

8.1. A linguagem no artigo de opinião

Ao trabalhar com gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, é importante considerar que esses textos têm como objetivo central defender um ponto de vista sobre questões que permeiam a vida social. Para cumprir essa função, as ideias, justificativas e avaliações são organizadas de modo a convencer o leitor, construindo um

percurso lógico que conduz à tese defendida pelo autor. Frequentemente, um argumento se apoia no anterior, formando uma **cadeia de raciocínio que orienta a leitura e dá consistência ao posicionamento apresentado**.

Por isso, a leitura de textos argumentativos exige dos estudantes um conjunto de habilidades específicas que os ajudem a identificar qual tese está em jogo, quais argumentos foram mobilizados e como eles se articulam. Também é fundamental reconhecer as marcas linguísticas que revelam posicionamento, como **modalizadores, verbos opinativos, conectores argumentativos e expressões avaliativas**. Esses elementos funcionam como sinais que ajudam o leitor a compreender não apenas o que está sendo dito, mas como e por que o autor constrói determinada perspectiva.

Nesse processo, o papel do(a) professor(a) é incentivar os estudantes a observar atentamente essas marcas, a sublinhar palavras-chave, a anotar relações entre ideias e a questionar a intenção do autor, pois essas ações ampliam o acesso à lógica interna do texto.

8.2 O estudo do artigo de opinião na perspectiva do AET

A seguir, propomos uma sequência de atividades projetada para aprofundar o estudo do texto por meio da metodologia **AET**. Essa sequência é organizada em quatro etapas, culminando com a produção de um texto do gênero trabalhado.

Destacamos que o objetivo central do trabalho é **desenvolver a capacidade de compreender tanto o conteúdo dos textos quanto o modo como eles se estruturam e funcionam**. Acreditamos que, ao fortalecer essa compreensão, os estudantes ganham ferramentas para realizar suas produções com mais segurança, clareza e qualidade.

Neste material, sugerimos um exercício detalhado para aprofundar o estudo da linguagem e do gênero textual a partir de um texto-base.

Antes de apresentar a proposta, alguns alinhamentos importantes:

1. O artigo de opinião é o gênero trabalhado na **Olimpíada para Professores de Língua Portuguesa (OPLP)** para o 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso, a sequência apresentada foi planejada especificamente para essa faixa etária.

Considera-se que os estudantes já têm condições de mobilizar repertório e se posicionar sobre temas de interesse público, mas precisam de mediação para analisar estratégias argumentativas, reconhecer marcas linguísticas do gênero e sustentar pontos de vista com evidências. Assim, as etapas propostas buscam equilibrar o desafio, apoiando a construção gradual de autonomia, característica desse momento da escolarização.

2. Trabalhar com um gênero textual é fundamental para que os estudantes compreendam não apenas sua estrutura, mas também os desafios de linguagem e as diferentes formas de articulação que ele pode assumir. Embora cada gênero apresente um funcionamento próprio, as variações internas são muitas, pois os autores organizam as ideias de modos distintos e constroem seus textos com estratégias variadas. Por isso, ao longo do percurso da **OPLP**, é importante incluir outros artigos de opinião, além do texto-base.
3. A proposta para o estudo do artigo de opinião pressupõe que os estudantes **já tenham tido contato prévio** com a estrutura desse gênero e com os principais recursos linguísticos que o caracterizam. No entanto, para favorecer o aproveitamento da sequência de atividades e apoiar os(as) professores(as), serão disponibilizadas tabelas que sintetizam informações essenciais sobre o gênero. Esses **materiais poderão ser impressos e utilizados como suporte nas aulas**, auxiliando os estudantes nas diferentes etapas do trabalho.

8.3 Proposta modelar: artigo de opinião

Ano | série: 9º ano do Ensino Fundamental

Gênero: Artigo de opinião

Texto em estudo: As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta – Jeferson Tenório



I. RESUMO

Nesta proposta, a turma estuda o artigo de opinião a partir de um texto-base e de releituras orientadas. Nas atividades “antes da leitura” são trabalhados contexto de produção, vocabulário e antecipação de questões. “Durante a leitura” do texto, busca-se uma compreensão global do texto por meio de uma leitura expressiva em voz alta e de perguntas norteadoras. No momento de “aprofundar a leitura”, os estudantes analisam a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) e observam recursos linguísticos de persuasão, como primeira pessoa, verbos opinativos, modalizadores e operadores argumentativos. Por fim, na etapa “após a leitura”, consolidam a aprendizagem em sínteses e tabelas, e produzem um artigo de opinião planejado com base nos conhecimentos construídos.

II. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer a estrutura ou forma composicional do artigo de opinião.
- Compreender de que modo os recursos linguísticos funcionam nos textos argumentativos, permitindo articular informações e opiniões de forma coerente e persuasiva.
- Compreender de que maneira a seleção lexical, bem como outros recursos linguísticos, contribuem para a construção e a eficiência da argumentação nos artigos.

III. ESTUDO DO TEXTO

Antes da leitura: preparar para aprender

POR QUE FAZER:

Na metodologia, o momento inicial com os estudantes, anterior à leitura, é decisivo para a qualidade do estudo subsequente. Não se trata apenas de “introduzir o tema”, mas de criar condições cognitivas, linguísticas e discursivas para que os estudantes possam acompanhar a argumentação do texto, identificar a tese e compreender como os argumentos são construídos.

No trabalho com artigos de opinião, essa etapa é especialmente relevante, pois o gênero exige que o leitor esteja atento a posicionamentos, avaliações e relações lógicas que nem sempre estão explicitadas de forma direta.

O objetivo principal dessa etapa é criar condições para que os estudantes iniciem a **leitura com um propósito claro**, sabendo o que buscar e por que estudar aquele texto.

O QUE FAZER:

1. Discutir o contexto de produção

Informar quem é o autor, em que contexto o texto foi produzido e em que momento histórico circulou ajuda os estudantes a compreender que os textos são produzidos em situações concretas e dialogam com debates sociais.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua cópias do texto original ([Anexo 1](#)) *As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta*, de Jeferson Tenório, escritor, professor e pesquisador brasileiro. O artigo foi publicado no portal de notícias UOL e reproduzido pelo portal Geledés.
- Pergunte à turma se já conhecem o autor ou se tiveram contato com alguma de suas obras.
- Explique que seu romance mais conhecido, *O avesso da pele*, vencedor do Prêmio Jabuti em 2021, aborda temas como identidade, violência racial e relações familiares, e foi adaptado para o teatro em 2023.
- Fale sobre a importância do contexto de produção e informe aos estudantes que o texto foi publicado em 2022, ano em que a Lei de Cotas completou uma década de existência. Essa legislação determinou que universidades públicas de todo o país reservassem parte de suas vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de baixa renda e egressos de escolas públicas.

2. Pensar no vocabulário do texto

A proposta consiste em explorar o tema central do texto por meio da análise dos conceitos que estruturam o debate contemporâneo sobre raça, representatividade, produção de conhecimento e justiça social.

Para isso, a atividade promove o contato inicial com o vocabulário por meio de fichas que apresentem, de forma separada, as palavras selecionadas e seus significados, sem explicitar a correspondência entre eles. A ideia é incentivar os estudantes a buscar pistas contextuais e estabelecer conexões entre seus conhecimentos prévios e as terminologias apresentadas.

A seguir, encontra-se a tabela de referência com os termos selecionados. No Anexo 2, os(as) professores(as) encontrarão fichas prontas para impressão e recorte, permitindo que os estudantes realizem a atividade.

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): glossário¹

TERMO SELECIONADO	SIGNIFICADO
Cânone	Conjunto de obras consideradas clássicas ou oficiais dentro de uma área do conhecimento.
Decolonialidade	Movimento intelectual que questiona estruturas de poder herdadas do colonialismo e propõe novas formas de produzir conhecimento.
Equidade racial	Igualdade de oportunidades entre pessoas de diferentes raças, reconhecendo desigualdades históricas.
Epistemologia	Área da filosofia que estuda a natureza, a origem e a validade do conhecimento.
Eurocêntrico	Que coloca a Europa como centro cultural e intelectual, desvalorizando outras perspectivas.
Identitárias	Relacionadas às identidades sociais (racial, cultural, de gênero etc.) e às pautas políticas que surgem dessas identidades.

¹ Alguns termos possuem significados consolidados na Língua Portuguesa e foram extraídos do Dicionário Houaiss, adaptados para a atividade. Isso se aplica especialmente a: **cânone**, **epistemologia**, **pluralidade**, **identitárias** e **eurocêntrico**. Outros termos pertencem a debates contemporâneos das ciências humanas e foram utilizados com base nas referências de estudiosos da área, como Anibal Quijano, no contexto dos estudos decoloniais, e Sueli Carneiro, no que tange aos estudos raciais. Isso se aplica a: **decolonialidade**, **equidade racial** e **reparação histórica**.

Pluralidade	Diversidade; presença de múltiplas perspectivas, saberes, culturas e experiências..
Reparação histórica	Ações que buscam corrigir injustiças cometidas no passado, especialmente as relacionadas à escravidão e ao racismo estrutural.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Organize a turma em duplas e entregue a cada uma as fichas contendo termos e significados ([Anexo 2](#)).
- Oriente os estudantes a lerem as fichas e, em conjunto, discutirem quais definições acreditam corresponder a cada termo, mobilizando seus conhecimentos prévios e o que já sabem sobre as questões atuais relacionadas ao tema.
- Proponha perguntas que ajudem os estudantes a refletirem sobre o vocabulário.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Alguma dessas palavras é totalmente nova para vocês? Qual delas chama mais atenção?"

"Quais termos parecem mais fáceis de entender? Quais parecem mais difíceis?"

"Quais palavras parecem falar sobre pessoas ou grupos sociais?"

"Quais termos se relacionam com conhecimento, estudo ou educação?"

"Que pistas essas palavras oferecem sobre os debates atuais no Brasil?"

O que os estudantes podem responder:

Os estudantes podem discutir com seus pares e refletir sobre as palavras a partir de seus conhecimentos prévios. Em alguns casos, podem recorrer à formação das palavras para se aproximarem de seus significados. Por exemplo, mesmo que não conheçam o termo "decolonial", podem reconhecer "colonial" como um termo já trabalhado na escola. Essa pista permite avançar na compreensão e identificar o significado adequado: decolonial – movimento intelectual que questiona estruturas de poder herdadas do colonialismo e propõe novas formas de produzir conhecimento.

3. Pensar o título do texto

A partir da discussão prévia sobre o vocabulário, incentive os estudantes a antecipar o conteúdo do texto por meio da análise do título. O objetivo é que utilizem os conceitos estudados para formular hipóteses sobre a temática central.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"A partir das palavras que conhecemos, é possível pensar em alguma relação entre elas e o título?"

"Sobre o que o texto vai tratar?"

"Além do assunto, é possível dizer que o título sugere uma opinião do autor? Qual seria?"

"Que palavras do título nos ajudam a perceber essa opinião?"

O que os estudantes podem responder:

"É possível estabelecer uma relação entre as palavras do glossário e o título, porque muitos termos remetem a debates sobre raça, desigualdade e justiça social."

"O autor discutirá a importância das cotas."

"O título já apresenta uma posição favorável, considerando o uso da expressão 'um caminho sem volta'."

4. Antecipar perguntas sobre o texto

Para concluir a preparação para a leitura, é importante construir coletivamente perguntas que orientarão o estudo do texto. Essas perguntas direcionam o olhar dos estudantes, ajudando-os a selecionar informações e aprofundar a compreensão, mantendo o foco durante a leitura.

Registrar essas perguntas de forma visível reforça a ideia de que a leitura tem um propósito definido e que as respostas não virão prontas, mas precisarão ser construídas a partir do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Por que será que o assunto das cotas raciais é polêmico?"

Para ajudá-los a refletir, explique que um tema polêmico é um assunto que desperta opiniões divergentes entre as pessoas, já que não há uma única resposta ou forma de interpretá-lo.

"Por que vocês acham que elas foram criadas no Brasil?"

Ao fomentar essa questão, ajude os estudantes a ativar conhecimentos prévios sobre desigualdade, acesso e justiça social.

"Que impactos positivos ou negativos vocês imaginam que as cotas podem ter na vida dos estudantes e na universidade?"

Estimule a turma a formular hipóteses e antecipar argumentos que podem ou não aparecer no texto.

"Por que é importante que um autor negro escreva sobre esse tema?"

Os estudantes podem refletir sobre como as experiências de vida influenciam a compreensão e narrativa de um tema, além de reconhecer a importância da representatividade. Conduza essa reflexão de modo que o debate contemporâneo sobre vozes e narrativas ganhe espaço. Explique, por exemplo, que historicamente pessoas negras foram silenciadas ou tiveram suas histórias contadas por outros. Por isso, quando um autor negro escreve sobre cotas raciais, ele ocupa um lugar de fala que lhe foi negado por muito tempo, tornando sua perspectiva relevante no debate atual.

Durante a leitura: construir uma compreensão global

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o trabalho se concentra em um primeiro contato com o texto, cujo objetivo principal é construir uma compreensão global do artigo de opinião. Por meio da leitura e conversas iniciais, os estudantes são convidados a se familiarizar com o tema,

com as ideias centrais e com os tópicos que estruturam o texto, identificando dúvidas, estranhamentos e aspectos que precisam ser aprofundados nas etapas seguintes. Ainda não se trata de um estudo detalhado da linguagem, mas de um momento de aproximação, que permite situar o leitor diante do texto e de sua argumentação.

Ao longo da primeira leitura, o(a) professor(a) pode atuar como modelo de leitor(a) experiente, mesmo com estudantes mais velhos já alfabetizados. A leitura em voz alta, realizada por quem estudou previamente o texto, cumpre um papel fundamental: ao usar entonação, pausas e ao destacar palavras ou expressões-chave, o(a) professor(a) torna mais visível a organização do texto, dá fluidez à leitura e valoriza os movimentos argumentativos do autor. Esse tipo de mediação ajuda os estudantes a acompanhar o encadeamento das ideias, a perceber o tom do texto e construir uma base comum de compreensão, sobre a qual o estudo mais aprofundado poderá se apoiar.

O QUE FAZER:

1. Leitura em voz alta

A primeira leitura tem como foco a escuta atenta do texto e a percepção inicial de sua argumentação. O(A) professor(a) realiza a leitura em voz alta, cuidando da entonação, das pausas e do ritmo. Durante essa leitura, não é necessário interromper o texto a todo momento. O foco está em permitir que os estudantes acompanhem o encadeamento global da argumentação e escutem o texto como um todo, percebendo seu tom e sua intenção.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

Leia o texto em voz alta, atentando-se às mudanças de entonação e às pausas entre os parágrafos para que os estudantes possam, neste primeiro momento, observar as informações principais e a organização geral do texto.

Professores(as), lembrem-se de que a organização dos materiais inclui a compreensão prévia dos textos. Para que a atividade seja realmente produtiva, é fundamental que vocês tenham domínio dos conteúdos e clareza dos objetivos da aula.

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): texto com destaques para orientar a primeira leitura em voz alta.

As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta

Jeferson Tenório, do UOL



Em 2008 fiz o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entrei pelo sistema de cotas raciais e posso dizer que a minha vida mudou a partir daquele momento. Antes disso, em 2007, participei de movimentos para pressionar a Reitoria da universidade a implantar o sistema de cotas. Lembro, na época, das coisas que se ouvia dentro e fora do ambiente acadêmico: que as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade, que os cotistas iriam baixar o nível do desempenho acadêmico ou que profissionais cotistas não seriam contratados pelo mercado de trabalho, **pois** seriam profissionais inferiores.

Nenhum desses discursos se efetivou. Sou resultado dessas políticas públicas. Tornei-me professor, escritor e acadêmico. Hoje, olhando para atrás, não tenho dúvidas que sem as cotas eu não estaria aqui **como** colunista deste veículo, **por exemplo**. Não teria escrito e publicado meus livros. É preciso pensar que uma prova de vestibular, do modo como ela é constituída, privilegia uma determinada classe e raça. Uma prova objetiva não mede a qualidade nem a inteligência de um estudante. O que mede a sua qualidade e inteligência é a jornada dele durante a graduação. **Porque** não há provas diferenciadas para cotistas, não há trabalhos acadêmicos diferenciados para cotistas.

Pesquisas mostram que o nível dos cursos não caiu, e que os cotistas tiveram um desempenho igual ou maior aos de não-cotistas. **Além disso**, a entrada de negros e negras não mudou apenas a cara da universidade em termos de representatividade, **mas também** acarretou numa mudança de saberes epistemológicos nos cursos. Discussões como decolonialidade, feminismo negro e outras pautas identitárias passaram a fazer parte dos currículos de forma orgânica e concreta. **Assim**, no contexto em que chegamos, é impensável,

hoje, passar por algum curso acadêmico, seja ele qual for, sem discutir as pautas identitárias na teoria e na prática.

Nos últimos anos, observei no curso de letras, **por exemplo**, mudanças significativas tanto no campo da pesquisa quanto na formação de profissionais. Autores e autoras negras passaram a ser estudados, pesquisados e referenciados. O cânone branco, hétero e eurocêntrico passou a ser questionado **como** única forma de ver o mundo. A pluralidade passou ser realidade. **No entanto, ainda** há problemas a serem resolvidos: como o abandono de cotistas que não conseguem seguir no curso por questões econômicas e familiares **ou ainda** as dificuldades de se adequarem ao ambiente hostil academia **devido aos** embates de experiências e saberes.

A lei de cotas foi sancionada em agosto de 2012, nas instituições federais. O sistema reserva 50% das vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda. O programa que completa 10 anos trouxe cara nova para universidade, tornando-a mais diversa e inclusiva. O sistema de cotas é, inegavelmente, uma das grandes conquistas em busca de uma igualdade racial e social.

Por isso, acredito que a discussão não deveria mais ser em torno da continuação ou não do programa, **mas sim** de sua ampliação. As cotas devem ser vistas como um movimento sem volta. **Porque** não se faz reparação histórica com poucos anos de implantação de políticas públicas. Estamos longe de chegar a uma equidade racial no Brasil. Certamente houve avanços nesse sentido, mas ainda precisamos de mais tempo. Quase quatro séculos de escravidão deixaram marcas para outros tantos séculos. Precisamos de dezenas de anos para chegarmos a uma reparação efetiva.

É importante lembrar que o 7º artigo da lei recomenda que o programa passe por uma revisão após 10 anos, mas a revisão das cotas não é obrigatória. **Além disso**, o período de revisão também é flexível. Não há uma data específica para o debate. **No entanto**, sabemos que há setores da sociedade contrários às cotas justamente **porque** veem o programa de forma distorcida. **Neste sentido**, a lei proíbe a extinção do sistema de cotas. **Pois** por mais que haja pressão para que se perca mais direitos, essa conquista não será retirada.

A questão, **portanto**, como disse anteriormente, não é mais se devemos ou não ter cotas raciais, a questão agora é ampliar as vagas e criar políticas para manter esses estudantes até o final do curso. **Porque** é na diversidade que aprendemos a conviver de modo mais ético com o outro. Gosto muito da seguinte metáfora: os dedos das mãos são diferentes uns dos outros, e por serem diferentes é que juntos se tornam fortes. **Talvez** cheguemos num tempo em que será possível entendermos que é no diverso que nos tornamos melhores.

OBSERVAÇÃO: este material é destinado ao planejamento docente, não sendo necessário imprimi-lo ou distribuí-lo aos estudantes.

2. Identificação das informações globais

Após a leitura, é possível promover uma breve conversa para verificar a compreensão das primeiras impressões dos estudantes por meio de perguntas que ajudem a recuperar informações globais do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Qual é o assunto principal tratado no texto?"

"O que mudou na vida do autor depois que ele entrou na universidade pelo sistema de cotas?"

"Quais eram algumas das críticas feitas ao sistema de cotas antes de sua implantação?"

"Segundo o texto, o que as pesquisas mostram sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas?"

"Que mudanças o autor observa na universidade após a entrada desses estudantes?"

O que os estudantes podem responder (de memória ou consultando brevemente o texto):

"O texto trata sobre as cotas raciais."

"O texto discute sobre a importância das cotas raciais."

"Ele pôde estudar e se tornou professor e escritor."

"As críticas diziam que..."

"As pesquisas mostravam que..."

"Ele percebeu que... ele observou que..."

3. Encaminhamento para aprofundar

Uma vez levantadas as informações gerais, a proposta consiste em ajudar os estudantes a perceber que, para compreender melhor o texto, é preciso um olhar atento às especificidades do gênero e à sua função discursiva. Ou seja, observar como o autor organiza informações para expor ideias e como utiliza recursos linguísticos para construir argumentos e persuadir o leitor.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Vocês conseguiram perceber qual é a questão polêmica que o texto traz?"

"De que maneira o autor tenta convencer o leitor de seu ponto de vista?"

"Que palavras ou expressões no texto colaboram para a persuasão do leitor?"

Informe que vocês realizarão juntos um estudo mais detalhado do texto, com o objetivo de responder a essas perguntas e aprofundar a compreensão.

Aprofundando a leitura: estudar o texto

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o objetivo é compreender como as escolhas linguísticas contribuem para cumprir a finalidade do gênero: apresentar informações, construir argumentos e persuadir o leitor. Para isso, realizaremos releituras orientadas do texto, observando suas

diferentes camadas; estrutura, aspectos linguísticos e conteúdo temático, que, articuladas, revelam o modo como o artigo produz sentido e constrói sua argumentação.

O QUE FAZER:

1. Relembrar a estrutura do artigo de opinião

Esta etapa busca resgatar o conhecimento prévio da turma sobre a organização do gênero, estabelecendo uma base sólida para a análise linguística que virá a seguir. A ideia é construir um diálogo que valorize o que os estudantes já lembram, organizando essas percepções de forma sistemática.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Estimule os estudantes a recuperar o que sabem sobre o gênero artigo de opinião, incentivando a memória sobre as leituras e estudos realizados anteriormente.
- Organize as respostas dos estudantes na lousa de forma visível e bem estruturada.
- Retome com a turma as partes constitutivas do gênero a partir de uma tabela de síntese, conforme modelo a seguir, dando visibilidade à introdução, desenvolvimento e conclusão num artigo de opinião.
- Utilize a tabela para registrar a função e os aspectos importantes de cada parte, integrando o que os estudantes já recuperaram, servindo como material de consulta para as próximas atividades.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Temos estudado o gênero artigo de opinião, vamos tentar lembrar o que aprendemos até agora?"

"O que sabemos sobre a estrutura desse gênero? Como ele costuma começar e terminar?"

"Quais elementos não podem faltar em um texto que busca defender um ponto de vista?"

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): tabela com a estrutura do artigo de opinião

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES
Introdução	Apresentar o tema e a tese	Contextualização do tema; apresentação do problema; tese (ponto de vista)
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos	Argumento principal; explicações, causas e consequências; exemplos, dados, citações; possível contra-argumento
Conclusão	Retomar e reforçar a tese	Síntese das ideias; fechamento crítico; consequências ou proposta

2. Pensar a linguagem do texto

Nesta proposta, o foco é aprofundar o entendimento do texto por meio da análise dos elementos linguísticos que sustentam a argumentação e a persuasão. Espera-se ajudar a turma a distinguir de que forma o autor expõe informações e fatos, e como ele defende seu ponto de vista, apresenta razões e mobiliza recursos para convencer o leitor.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua o texto reformatado com quebras de linha e espaço para anotações, preparado especificamente para esta atividade ([Anexo 3](#)).
- Convide os estudantes a utilizarem grifos, símbolos e cores diferentes para anotar o texto durante a releitura mediada.
- Promova pausas estratégicas após a leitura de cada parágrafo, utilizando as perguntas de apoio para que a turma se aprofunde nas estratégias utilizadas pelo autor para informar e/ou persuadir o leitor.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
Lembro, na época, das coisas que se ouvia dentro e fora do ambiente acadêmico: que as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade, que os cotistas iriam baixar o nível do desempenho acadêmico ou que profissionais cotistas não seriam contratados pelo mercado de trabalho, pois seriam profissionais inferiores.	"O que o autor apresenta neste primeiro parágrafo? São argumentos a favor ou contra as cotas?" "Pelas nossas discussões antes da leitura do texto, esses argumentos correspondem à postura defendida pelo autor? Vamos seguir para verificar."
Nenhum desses discursos se efetivou.	"Essa afirmação, apesar de curta, reforça a posição do autor. Por meio desta negação enfática, ele refuta diretamente as críticas citadas anteriormente". "Podemos ver que primeiro ele contextualizou o debate para, depois, explicitar sua tese."
Sou resultado dessas políticas públicas. Tornei-me professor, escritor e acadêmico. Hoje, olhando para trás, não tenho dúvidas que sem as cotas eu não estaria aqui como colunista deste veículo, por exemplo. Não teria escrito e publicado meus livros.	"Agora que sabemos a posição do autor, qual é o efeito dele escrever sobre a própria experiência, logo na sequência, usando a primeira pessoa ('sou resultado', 'tornei-me', 'não estaria aqui')?" "Notem que no meio do trecho, o autor usa a expressão 'não tenho dúvidas'. Dessa forma, explicita sua convicção sobre o fato de que as cotas possibilitaram a transformação que ele mesmo vivenciou." "Mais para o final do trecho, que relação o autor busca estabelecer com o uso da expressão 'por exemplo'? É por meio de exemplos de experiências vividas em sua trajetória profissional que o autor defende o impacto positivo das cotas, fortalecendo a relação de causa e consequência que ele constrói."

É preciso pensar que uma prova de vestibular, do modo como ela é constituída, privilegia uma determinada classe e raça. Uma prova objetiva não mede a qualidade nem a inteligência de um estudante. O que mede a sua qualidade e inteligência é a jornada dele durante a graduação.	"Observem como, neste trecho, o autor utiliza a expressão: 'é preciso'. Esse enunciado mostra claramente que o autor não está apenas descrevendo uma situação, mas orientando o leitor, indicando um caminho. Esse tipo de expressão fortalece a argumentação porque evidencia a intenção de fala: o autor quer convencer, propor, mobilizar." "Neste caso, o autor prepara os leitores para a oposição que será feita a seguir: o que uma prova objetiva pode ou não se propor a medir, quais as limitações desse tipo de avaliação."
Porque não há provas diferenciadas para cotistas, não há trabalhos acadêmicos diferenciados para cotistas.	"Notem que o uso do 'porque' introduz uma explicação que justifica a afirmação anterior. Ou seja, o autor apresenta uma razão concreta que justifica a sua crítica à ideia de que cotistas teriam facilidades ou exigências menores."

Após reler e dialogar sobre as questões do primeiro trecho, realize uma sistematização focada nos recursos linguísticos. O objetivo é chamar a atenção para como o autor utiliza operadores e modalizadores para construir sua persuasão.

O que observar com a turma:

- **Operadores argumentativos:** expressões como "**por exemplo**" e "**porque**", que estabelecem relações de exemplificação e causalidade, respectivamente.
- **Modalizadores:** expressões como "**é preciso**" e "**não tenho dúvidas**", que indicam a posição de quem escreve.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

*"Notem que o autor usa o '**porque**' para explicar e justificar suas afirmações, revelando as razões que sustentam o seu ponto de vista."*

*"Esses operadores funcionam como **pistas de leitura**: nos avisam quando o autor vai explicar, justificar ou dar um exemplo."*

"Eles também ajudam a organizar a estrutura do texto, evitando que as ideias pareçam soltas ou desconexas."

"Sem esses recursos, o texto seria mais confuso, pois teríamos dificuldade em entender como uma ideia se liga à outra."

- Finalize esta parte ajudando os estudantes a compreender que os trechos lidos até aqui são **predominantemente argumentativos** e não apenas expositivos.
- Nestas passagens, o autor não está apenas apresentando informações neutras; ele está utilizando a sua trajetória e a sua lógica para apresentar razões, defender seu ponto de vista e, fundamentalmente, tentar convencer o leitor sobre a relevância social das cotas. Dessa forma, ele **desenvolve** o corpo do texto para sustentar sua tese central.

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
A lei de cotas foi sancionada em agosto de 2012, nas instituições federais. O sistema reserva 50% das vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda.	"A seguir, encontramos uma mudança. Percebam que neste trecho o autor está informando o leitor sobre a lei de cotas, pois não há opinião ou julgamento, apenas dados que situam o funcionamento e a data de sanção."
O programa, que completa 10 anos, trouxe cara nova para a universidade, tornando-a mais diversa e inclusiva. O sistema de cotas é, inegavelmente, uma das grandes conquistas em busca de uma igualdade racial e social.	"Aqui, o autor usa o verbo "tornando-a" para indicar uma consequência positiva: a política de cotas transformou a universidade em uma instituição mais diversa. Trata-se de uma escolha que reforça a relação causal entre a política e seus efeitos, assim como em parágrafos analisados anteriormente." "Mais uma vez, destaca-se o uso do modalizador 'inegavelmente', que explicita a convicção do argumento defendido." "É possível diferenciar este fragmento do anterior: o primeiro é expositivo; o segundo, argumentativo."

Por isso, acredito que a discussão não deveria mais ser em torno da continuação ou não do programa, mas sim de sua ampliação. As cotas devem ser vistas como um movimento sem volta.	"O autor continua utilizando recursos para organizar o raciocínio em favor das cotas. A expressão 'por isso' remete ao argumento anterior: o de que a diversidade resultante da política de cotas é um argumento a seu favor. Por esse motivo, o autor não apenas defende a manutenção do programa, mas também a sua ampliação." "Percebam como o uso da primeira pessoa e de verbos opinativos não aparece por acaso. Quando o autor diz 'acredito', 'defendo', 'considero', ele deixa explícita a posição assumida no debate."
--	--

TERCEIRO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
A questão, portanto, como disse anteriormente, não é mais se devemos ou não ter cotas raciais, a questão agora é ampliar as vagas e criar políticas para manter esses estudantes até o final do curso.	"Neste parágrafo final, vejam que o autor usa 'portanto', para indicar que está chegando a uma conclusão baseada em tudo que já discutiu até aqui." "Ao dizer 'a questão agora é', o autor reforça o ponto de vista de que a política de cotas não apenas deve deixar de ser questionada, como ela deve ser ampliada e fortalecida."
Porque é na diversidade que aprendemos a conviver de modo mais ético com o outro.	"Vejam que o 'porque' introduz uma explicação que justifica a afirmação anterior sobre ampliar vagas e criar políticas de permanência."
Gosto muito da seguinte metáfora: os dedos das mãos são diferentes uns dos outros, e por serem diferentes é que juntos se tornam fortes. Talvez cheguemos num tempo em que será possível entendermos que é no diverso que nos tornamos melhores.	"Observem como o autor utiliza uma metáfora (os dedos da mão) para encerrar o texto. Que efeito tem no leitor sair do campo dos dados objetivos que foram apresentados até esse momento?" "Essa estratégia cria uma imagem mental clara sobre a diversidade: a diferença não é um problema, mas a fonte da nossa força coletiva." "Chegando ao final do texto, o uso do 'talvez' projeta um desejo para o futuro, sinalizando que a política de cotas e sua ampliação podem levar a uma sociedade melhor."

Após a análise dos três trechos, é importante realizar uma síntese que ajude os estudantes a compreender como o autor mobiliza diferentes recursos para atingir seu objetivo.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

*“Ao analisarmos o segundo e o terceiro trechos, podemos observar um contraste claro na forma como o autor constrói o texto. Vimos que ele alterna entre passagens de **caráter expositivo** — focadas em dados objetivos sobre a lei — e passagens de **caráter argumentativo**, onde a linguagem se torna mais subjetiva para defender uma posição.*

O que observar e sistematizar com a turma:

- Uso da primeira pessoa (“sou resultado”, “acredito”);
- Verbos opinativos (“acredito”, “deveria”);
- Modalizadores discursivos (“não tenho dúvidas”, “inegavelmente”, “é preciso”, “talvez”);
- Operadores argumentativos (“por exemplo”, “porque”, “por isso”, “portanto”).

Professores(as): há outros recursos igualmente importantes, mas que não foram o foco desta análise, como a seleção lexical (escolha das palavras) e o emprego de advérbios e adjetivos.

3. Revisitar a estrutura do texto

Nesta atividade, a turma utilizará a tabela de estrutura do artigo de opinião como um mapa para localizar as partes constitutivas do gênero. O objetivo é que os estudantes identifiquem a introdução, desenvolvimento e conclusão, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre a linguagem do autor para justificar suas respostas.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

Modelização coletiva

- Utilize a tabela com a estrutura do artigo de opinião ([Anexo 4](#)) como base para a análise.
- Explique aos estudantes que a primeira parte será feita em conjunto para servir de modelo.
- Com a tabela em mãos, ajude os estudantes a identificar onde o autor apresenta o tema central (cotas raciais) e como ele contextualiza a questão por meio de sua experiência pessoal.
- Localize a tese (o ponto de vista defendido) e verifique se ela está clara para todos.

Trabalho em pequenos grupos

- Organize os estudantes em pequenos grupos e peça que discutam a organização do texto restante.
- Instrua-os a realizar um "raio x" do artigo, identificando quais parágrafos pertencem ao **Desenvolvimento** e quais à **Conclusão**. Oriente os estudantes a buscarem pistas linguísticas específicas:
 - No **Desenvolvimento**: procurem argumentos, explicações de causas/consequências e dados que sustentam a tese.
 - Na **Conclusão**: procurem a síntese das ideias, o fechamento crítico e o uso de recursos como a metáfora final.
- Peça que utilizem as cópias da tabela para registrar as justificativas e os parágrafos selecionados.

Socialização

- Reúna a turma novamente após a discussão nos grupos para compartilhar as conclusões.

- Peça que os grupos apresentem os trechos selecionados e expliquem por que os classificaram daquela forma.

Estimule os estudantes a manifestarem suas percepções sobre a força dos argumentos e como os recursos linguísticos (como o “por isso” ou o “talvez”) ajudam a organizar o texto.

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): tabela com a estrutura do artigo de opinião

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES	PARÁGRAFOS SELECIONADOS
Introdução	Apresentar o tema e a tese	Contextualização do tema; apresentação do problema; tese (ponto de vista)	■ O relato inicial sobre o ingresso na UFRGS pelo sistema de cotas. ■ A lembrança dos discursos contrários às cotas (ex.: “as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade, os cotistas baixariam o nível acadêmico”). ■ A afirmação de que esses discursos não se confirmaram.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

“Agora, vamos verificar se as informações importantes dessa etapa do texto estão contempladas?”

“Os trechos selecionados apresentam o tema central?”

“De que maneira o autor contextualiza a questão?”

“Nós conseguimos saber que tese ele vai defender?”

O que os estudantes podem responder:

“O tema central são as cotas raciais.”

“O autor contextualiza a questão relatando uma experiência pessoal.”

“A tese defendida é a de que as cotas são necessárias e eficazes.”

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES	PARÁGRAFOS SELECIONADOS
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos	Argumento principal; explicações, causas e consequências; exemplos, dados, citações; possível contra-argumento	■ A explicação sobre por que o vestibular tradicional favorece determinados grupos. ■ A argumentação de que não há diferenciação acadêmica entre cotistas e não cotistas. ■ A apresentação de pesquisas que mostram desempenho igual ou superior dos cotistas. ■ A discussão sobre mudanças epistemológicas e curriculares na universidade após a entrada de estudantes negros.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Vamos verificar se as informações importantes dessa etapa do texto estão contempladas?"

"Vocês perceberam que o desenvolvimento é a parte mais longa do texto?"

"Qual é a função dele, depois que autor apresentou sua tese na introdução?"

"Que tipo de informações o autor usa como argumento de sua tese?"

O que os estudantes podem responder:

"Para convencer o leitor, o autor precisa apresentar informações, expor fatos e dados, e deve encadear essas informações para que fique clara a sua argumentação."

"O autor utiliza dados, exemplos, análises e elementos de sua experiência."

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES	PARÁGRAFOS SELECIONADOS
Conclusão	Retomar e reforçar a tese	Síntese das ideias; fechamento crítico; consequências ou proposta	■ A defesa de que a discussão não deve ser sobre manter ou não as cotas, mas ampliá-las. ■ A argumentação sobre a necessidade de políticas de permanência. ■ A reflexão sobre diversidade como valor ético e social.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Vamos verificar se as informações importantes dessa etapa do texto estão contempladas?"

"O autor retoma a tese que apresentou no início do texto?"

"Ele consegue defender seu ponto de vista de modo consistente?"

O que os estudantes podem responder:

"O autor afirma que as cotas devem continuar e até aumentar, retomando a informação do título de que são um caminho sem volta."

"Os estudantes podem manifestar suas percepções e reconhecer a força dos argumentos no convencimento do leitor."

Após a leitura: integrar e consolidar

POR QUE FAZER:

Durante o estudo do texto, analisamos tanto a estrutura do artigo quanto os recursos linguísticos que ajudam a construir a sua argumentação. Agora, vamos reunir esses conhecimentos em uma síntese final. Este processo de integração permite que os estudantes aprofundem ainda mais a sua compreensão de como as escolhas linguísticas do leitor sustentam a arquitetura do gênero e a eficácia da persuasão.

O QUE FAZER:**1. Estrutura do texto e os modalizadores**

Esta atividade visa à sistematização das diferentes dimensões estudadas no texto. O objetivo é que os estudantes compreendam que a escolha dos operadores argumentativos não é aleatória, mas sim determinada pela função da parte do texto em que se encontram. Ao relacionar a estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão) à função discursiva das palavras de ligação, o estudante consolida a percepção do texto como uma unidade lógica e coerente.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Organize os estudantes em grupos e oriente-os a retomar o material trabalhado nas etapas anteriores.
- Oriente-os a retomar a tabela que apresenta as diferentes partes do artigo e ajude-os a sistematizar os operadores argumentativos que tendem a aparecer em cada uma delas, considerando tanto a função discursiva desses operadores quanto o papel desempenhado por cada parte do texto.

📄 [Material de apoio ao\(a\) professor\(a\): tabela com os operadores argumentativos](#)

PARTES DO ARTIGO	OPERADORES PRESENTES NO TEXTO	O QUE ELES FAZEM
Introdução	antes disso; na época	Situam o leitor no tempo, organizam a reflexão inicial e contextualizam o tema.
Desenvolvimento	porque; pois; por exemplo; além disso; no entanto; assim; por isso; o que	Explicam, justificam, exemplificam, acrescentam ideias, marcam contraste, indicam consequência e aprofundam o raciocínio.
Conclusão	portanto	Fecha o raciocínio, retoma a tese e apresenta a síntese final.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Pessoal, retomem o material que estudamos sobre a estrutura do artigo de opinião e sobre os operadores argumentativos. Agora, vamos juntar esses conhecimentos para entender como cada parte do texto se organiza e quais operadores ajudam o autor a construir seu raciocínio."

"Observem as três partes do artigo: introdução, desenvolvimento e conclusão, e pensem em quais operadores argumentativos podem aparecer em cada uma delas, considerando a função que cada parte cumpre no texto."

"Reflitam sobre tudo o que já aprenderam:

- Para que serve cada parte do artigo.
- Como os operadores ajudam a ligar ideias.
- Quais operadores indicam explicação, contraste, exemplificação, conclusão, adição, consequência etc."

"Como esses elementos tornam o texto mais claro, coerente e persuasivo?"

"A tarefa de vocês será relacionar a função da parte do texto com a função discursiva dos operadores."

2. A produção do artigo de opinião

Esta etapa foca na integração dos conhecimentos aprofundados durante a leitura do texto na prática da escrita.

O objetivo é orientar os estudantes na produção de um artigo de opinião sobre o tema que trabalharam até então: as cotas raciais no Brasil, incentivando-os a mobilizar as ferramentas linguísticas estudadas (operadores e modalizadores). Antes de iniciar, sugerimos apoiar os estudantes no planejamento do texto para organizar ideias, definir a opinião que será defendida e estruturar os argumentos.

Nesta etapa, é possível lançar mão dos materiais produzidos durante as etapas anteriores.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Explique aos estudantes que, após o estudo cuidadoso do texto, eles realizarão uma produção autoral com base no processo de análise que vivenciaram.

- Mostre aos estudantes que temas polêmicos, como esse, costumam gerar debates amplos e contínuos na sociedade. Por isso, é importante construir argumentos bem organizados, usar operadores argumentativos de forma adequada e deixar claro o caminho do raciocínio que sustenta a posição de vocês.
- Para enriquecer a reflexão, informe-os também sobre algumas mudanças importantes que ocorreram depois da publicação do artigo que estudaram:
 - Em 2023, a revisão da Lei de Cotas ampliou a política ao incluir oficialmente estudantes quilombolas entre os grupos beneficiados.
 - Em alguns estados, o tema voltou ao centro das discussões por causa de decisões judiciais. No dia 22 de janeiro de 2026 houve a proibição temporária das cotas nas universidades estaduais de Santa Catarina.
- Ressalte que esses acontecimentos evidenciam que o debate sobre ações afirmativas continua em movimento e que diferentes interpretações convivem no espaço público.
- Oriente os estudantes a consultarem a tabela de estrutura do artigo de opinião como apoio para garantir que o texto cumpra as exigências do gênero, apresentando uma tese clara na introdução, argumentos fundamentados no desenvolvimento e um fechamento crítico na conclusão.

PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO		
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	PERGUNTAS PARA ORIENTAR AS/OS ESTUDANTES
Introdução	Apresentar o tema e a tese	"Sobre o que vou opinar?" "Por que esse tema é importante?" "Qual é a minha tese?"
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos	"Quais são meus argumentos principais?" "Que exemplos, fatos ou dados posso usar?" "Como cada argumento reforça minha tese?"

Conclusão	Retomar e reforçar a tese	"Como retomo minha opinião?" "O que quero que o leitor reflita ao final?"
-----------	---------------------------	--

Durante o processo de escrita, incentive os estudantes a recorrerem à sistematização dos operadores para escolherem as palavras que melhor expressam suas intenções — seja para adicionar um argumento (além disso), marcar um contraste (no entanto) ou finalizar o pensamento (portanto).

ANEXO 1 - Texto original

As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta

Jeferson Tenório, do UOL

Em 2008 fiz o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entrei pelo sistema de cotas raciais e posso dizer que a minha vida mudou a partir daquele momento. Antes disso, em 2007, participei de movimentos para pressionar a Reitoria da universidade a implantar o sistema de cotas. Lembro, na época, das coisas que se ouvia dentro e fora do ambiente acadêmico: que as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade, que os cotistas iriam baixar o nível do desempenho acadêmico ou que profissionais cotistas não seriam contratados pelo mercado de trabalho, pois seriam profissionais inferiores.

Nenhum desses discursos se efetivou. Sou resultado dessas políticas públicas. Tornei-me professor, escritor e acadêmico. Hoje, olhando para atrás, não tenho dúvidas que sem as cotas eu não estaria aqui como colunista deste veículo, por exemplo. Não teria escrito e publicado meus livros. É preciso pensar que uma prova de vestibular, do modo como ela é constituída, privilegia uma determinada classe e raça. Uma prova objetiva não mede a qualidade nem a inteligência de um estudante. O que mede a sua qualidade e inteligência é a jornada dele durante a graduação. Porque não há provas diferenciadas para cotistas, não há trabalhos acadêmicos diferenciados para cotistas.

Pesquisas mostram que o nível dos cursos não caiu, e que os cotistas tiveram um desempenho igual ou maior aos de não-cotistas. Além disso, a entrada de negros e negras não mudou apenas a cara da universidade em termos de representatividade, mas também acarretou numa mudança de saberes epistemológicos nos cursos. Discussões como decolonialidade, feminismo negro e outras pautas identitárias passaram a fazer parte dos currículos de forma orgânica e concreta. Assim, no contexto em que chegamos, é impensável, hoje, passar por algum curso acadêmico, seja ele qual for, sem discutir as pautas identitárias na teoria e na prática.

Nos últimos anos, observei no curso de letras, por exemplo, mudanças significativas tanto no campo da pesquisa quanto na formação de profissionais. Autores e autoras negras

passaram a ser estudados, pesquisados e referenciados. O cânone branco, hétero e eurocêntrico passou a ser questionado como única forma de ver o mundo. A pluralidade passou ser realidade. No entanto, ainda há problemas a serem resolvidos: como o abandono de cotistas que não conseguem seguir no curso por questões econômicas e familiares ou ainda as dificuldades de se adequarem ao ambiente hostil academia devido aos embates de experiências e saberes.

A lei de cotas foi sancionada em agosto de 2012, nas instituições federais. O sistema reserva 50% das vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda. O programa que completa 10 anos trouxe cara nova para universidade, tornando-a mais diversa e inclusiva. O sistema de cotas é, inegavelmente, uma das grandes conquistas em busca de uma igualdade racial e social.

Por isso acredito que a discussão não deveria mais ser em torno da continuação ou não do programa, mas sim de sua ampliação. As cotas devem ser vistas como um movimento sem volta. Porque não se faz reparação histórica com poucos anos de implantação de políticas públicas. Estamos longe de chegar a uma equidade racial no Brasil. Certamente houve avanços nesse sentido, mas ainda precisamos de mais tempo. Quase quatro séculos de escravidão deixaram marcas para outros tantos séculos. Precisamos de dezenas de anos para chegarmos a uma reparação efetiva.

É importante lembrar que o 7º artigo da lei recomenda que o programa passe por uma revisão após 10 anos, mas a revisão das cotas não é obrigatória. Além disso, o período de revisão também é flexível. Não há uma data específica para o debate. No entanto, sabemos que há setores da sociedade contrários às cotas justamente porque veem o programa de forma distorcida. Neste sentido, a lei proíbe a extinção do sistema de cotas. Pois por mais que haja pressão para que se perca mais direitos, essa conquista não será retirada.

A questão, portanto, como disse anteriormente, não é mais se devemos ou não ter cotas raciais, a questão agora é ampliar as vagas e criar políticas para manter esses estudantes até o final do curso. Porque é na diversidade que aprendemos a conviver de modo mais ético com o outro. Gosto muito da seguinte metáfora: os dedos das mãos são diferentes uns dos outros, e por serem diferentes é que juntos se tornam fortes. Talvez cheguemos num tempo em que será possível entendermos que é no diverso que nos tornamos melhores.

ANEXO 2 - Fichas de vocabulário: termos e significados

TERMOS SELECIONADOS	CÂNONE	EUROCÊNTRICO
	DECOLONIALIDADE	IDENTITÁRIAS
	EQUIDADE RACIAL	PLURALIDADE
	EPISTEMOLOGIA	REPARAÇÃO HISTÓRICA
SIGNIFICADOS	Conjunto de obras consideradas clássicas ou oficiais dentro de uma área do conhecimento.	
	Movimento intelectual que questiona estruturas de poder herdadas do colonialismo e propõe novas formas de produzir conhecimento.	
	Igualdade de oportunidades entre pessoas de diferentes raças, reconhecendo desigualdades históricas.	
	Área da filosofia que estuda a natureza, a origem e a validade do conhecimento.	
	Que coloca a Europa como centro cultural e intelectual, desvalorizando outras perspectivas.	
	Relacionadas às identidades sociais (racial, cultural, de gênero etc.) e às pautas políticas que surgem dessas identidades.	
	Diversidade; presença de múltiplas perspectivas, saberes, culturas e experiências..	
	Ações que buscam corrigir injustiças cometidas no passado, especialmente as relacionadas à escravidão e ao racismo estrutural.	

ANEXO 3 - Trechos espacializados para a atividade de aprofundamento da leitura

A seguir, você encontrará o texto reformatado visualmente, segmentando as unidades de sentido com o objetivo de facilitar a anotação e análise de relações que, no formato original, podem permanecer “escondidas” em períodos longos e densos.

Sugerimos imprimir duas versões dos trechos espacializados:

- em folhas A4, que possam ser distribuídas a cada um dos estudantes;
- em um cartaz de tamanho A3 ou A2, para realizar comentários e anotações na lousa.

Uma alternativa à impressão em cartaz é o uso de um projetor para que o texto possa ser lido por todos os estudantes da sua turma.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO

Lembro, na época,
das coisas que se ouvia
dentro e fora do ambiente acadêmico:
que as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade,
que os cotistas iriam baixar o nível do desempenho acadêmico
ou que profissionais cotistas não seriam contratados pelo mercado de
trabalho,
pois seriam profissionais inferiores.
Nenhum desses discursos
se efetivou.
Sou resultado dessas políticas públicas.
Tornei-me professor, escritor e acadêmico.
Hoje,
olhando para trás,
não tenho dúvidas
que sem as cotas
eu não estaria aqui
como colunista deste veículo, por exemplo.
Não teria escrito e publicado meus livros.
É preciso pensar que uma prova de vestibular,
do modo como ela é constituída,
privilegia uma determinada classe e raça.
Uma prova objetiva não mede a qualidade nem a inteligência de um
estudante. O que mede a sua qualidade e inteligência
é a jornada dele durante a graduação.
Porque não há provas diferenciadas para cotistas, não há trabalhos acadêmicos
diferenciados para cotistas.

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO

A lei de cotas
foi sancionada em agosto de 2012,
nas instituições federais.
O sistema reserva
50% das vagas
para negros, pardos, indígenas
e pessoas de baixa renda.
O programa, que completa 10 anos,
trouxe cara nova para a universidade,
tornando-a mais diversa e inclusiva.
O sistema de cotas é, inegavelmente,
uma das grandes conquistas
em busca de uma igualdade racial e social.
Por isso,
acredito
que a discussão não deveria mais ser
em torno da continuação ou não do programa,
mas sim
de sua ampliação.
As cotas
devem ser vistas
como um movimento sem volta.

TERCEIRO TRECHO DE ESTUDO

A questão,
portanto,
como disse anteriormente,
não é mais se devemos ou não ter cotas raciais,
a questão agora é ampliar as vagas e criar políticas para manter esses
estudantes até o final do curso.
Porque é na diversidade que aprendemos a conviver de modo mais ético
com o outro.
Gosto muito da seguinte metáfora:
os dedos das mãos são diferentes uns dos outros,
e por serem diferentes é que juntos se tornam fortes.
Talvez cheguemos num tempo em que será possível entendermos
que é no diverso que nos tornamos melhores.

ANEXO 4 - Tabelas com a estrutura do artigo de opinião

As tabelas a seguir foram elaboradas para sistematizar o estudo do artigo de opinião. Elas funcionam tanto como referência para o planejamento docente quanto como instrumento de estudo para os estudantes, que encontrarão espaços destinados ao preenchimento em seus materiais no momento oportuno da atividade.

Para sistematizar o estudo do texto:

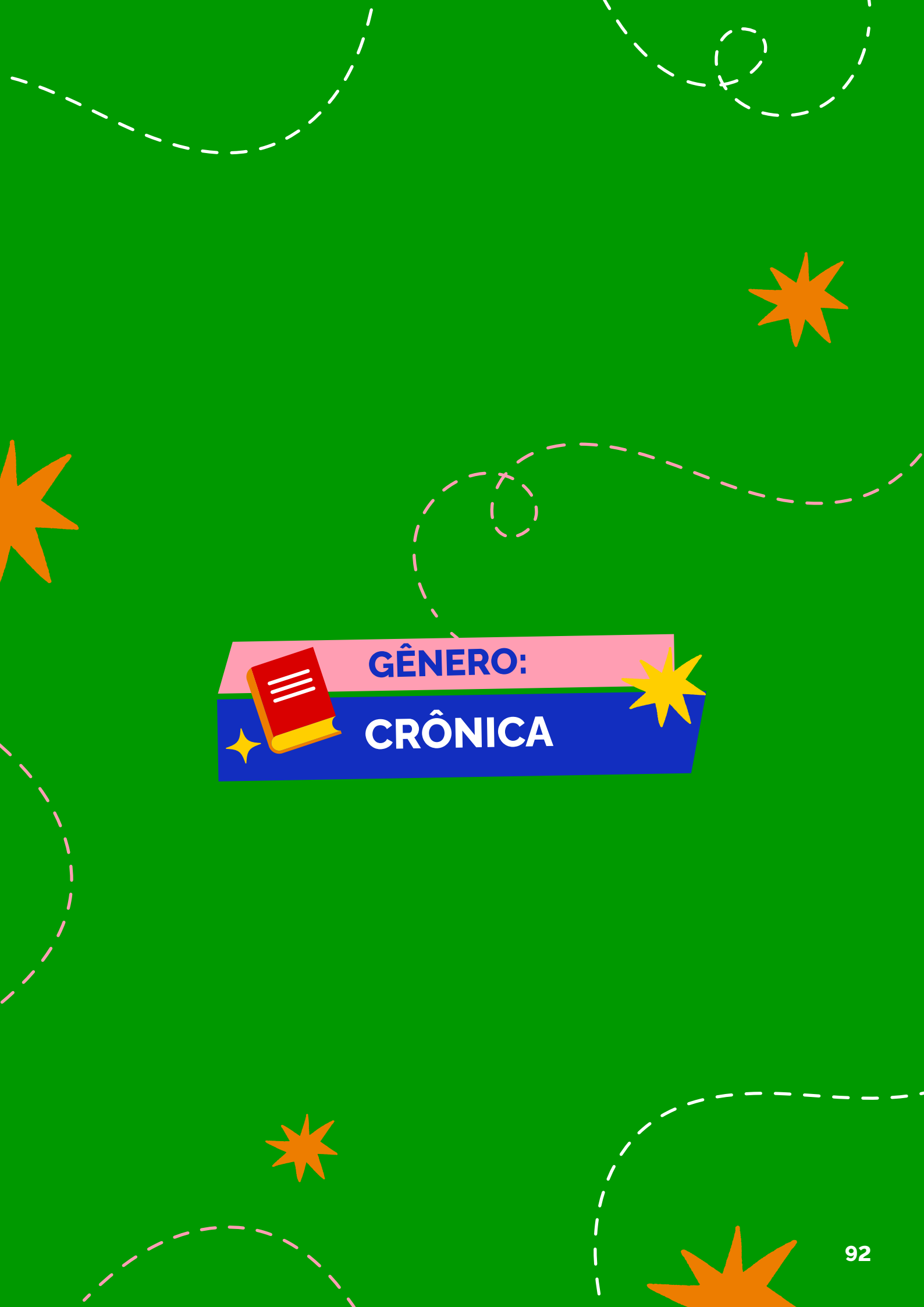
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES	PARÁGRAFOS SELECIONADOS
Introdução	Apresentar o tema e a tese	Contextualização do tema; apresentação do problema; tese (ponto de vista)	
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos	Argumento principal; explicações, causas e consequências; exemplos, dados, citações; possível contra-argumento	
Conclusão	Retomar e reforçar a tese	Síntese das ideias; fechamento crítico; consequências ou proposta	

Para analisar a função dos operadores argumentativos do texto:

PARTES DO ARTIGO	OPERADORES PRESENTES NO TEXTO	O QUE ELES FAZEM
Introdução	antes disso; na época	Situam o leitor no tempo, organizam a reflexão inicial e contextualizam o tema.
Desenvolvimento	porque; pois; por exemplo; além disso; no entanto; assim; por isso; o que	Explicam, justificam, exemplificam, acrescentam ideias, marcam contraste, indicam consequência e aprofundam o raciocínio.
Conclusão	portanto	Fecha o raciocínio, retoma a tese e apresenta a síntese final.

Para planejar a escrita:

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	FUNÇÃO	PERGUNTAS PARA ORIENTAR OS/AS ESTUDANTES
Introdução	Apresentar o tema e a tese	"Sobre o que vou opinar?" "Por que esse tema é importante?" "Qual é a minha tese?"
Desenvolvimento	Sustentar a tese com argumentos	"Quais são meus argumentos principais?" "Que exemplos, fatos ou dados posso usar?" "Como cada argumento reforça minha tese?"
Conclusão	Retomar e reforçar a tese	"Como retomo minha opinião?" "O que quero que o leitor reflita ao final?"



 **GÊNERO:**
CRÔNICA 

9. GÊNERO: CRÔNICA

A crônica é um gênero singular dentro da tradição literária brasileira, tanto por sua origem quanto por sua forma de circulação. Diferentemente de outros gêneros literários que nasceram em ambientes eruditos, a crônica se fixou no Brasil como um texto híbrido, situado entre o jornalismo e a literatura. Sua consolidação está diretamente ligada ao desenvolvimento da imprensa no século XIX, quando escritores passaram a ocupar as páginas dos jornais com textos breves que comentavam o cotidiano, os costumes urbanos e os pequenos acontecimentos da vida social.

Segundo estudos clássicos sobre o gênero, **a crônica se caracteriza por sua leveza estrutural, sua temporalidade imediata e sua função de registrar o instante**. Ela não pretende oferecer uma análise profunda dos fatos, mas sim capturar o que há de significativo no banal, no efêmero, no que normalmente passaria despercebido. Essa atenção ao detalhe, ao gesto mínimo, ao episódio aparentemente irrelevante é uma das marcas que definem sua identidade.

Ao longo do tempo, a crônica brasileira passou por transformações importantes. Inicialmente marcada pelo humor e pela crítica de costumes, ela se expandiu para abarcar reflexões existenciais, memórias pessoais, observações poéticas e até experimentações formais. Apesar dessas mudanças, manteve-se fiel à sua vocação original: **aproximar o leitor da experiência cotidiana, oferecendo um olhar sensível, irônico ou reflexivo sobre a vida comum**.

Por sua natureza híbrida, a crônica ocupa um lugar privilegiado no ensino. Ela permite trabalhar simultaneamente aspectos literários e discursivos, favorecendo a leitura crítica do mundo e o desenvolvimento da sensibilidade estética. Além disso, por dialogar com situações próximas ao universo dos estudantes, torna-se um gênero acessível e potente para a formação leitora.

9.1. A linguagem na crônica

A linguagem da crônica é um dos elementos que mais contribuem para sua força expressiva e para sua permanência como gênero literário no Brasil. Sua construção verbal combina recursos literários, marcas de oralidade e estratégias de aproximação com o leitor, criando um estilo que oscila entre o coloquial e o poético.

Essa flexibilidade decorre de sua posição intermediária entre o jornalismo e a literatura: **ao mesmo tempo em que dialoga com a atualidade e com a experiência comum, ela se vale de imagens, metáforas, comparações e ritmos próprios da escrita literária.**

Outro aspecto fundamental é a **presença de um narrador próximo, frequentemente em primeira pessoa**, que estabelece uma relação de intimidade com o leitor. Esse narrador não se coloca como autoridade distante, mas como alguém que compartilha percepções, memórias e pequenas revelações. A linguagem, portanto, funciona como ponte afetiva: ela convida o leitor a reconhecer no texto algo de sua própria experiência.

A linguagem da crônica, marcada pela brevidade e pela economia expressiva, evita excessos e mantém um ritmo fluido, que acompanha a natureza passageira do gênero. Essa concisão intensifica seu efeito, pois concentra em poucas linhas uma percepção aguda sobre a vida.

9.2 O estudo da crônica na perspectiva do AET

A seguir, propomos uma sequência de atividades pensada para aprofundar o estudo do texto por meio da metodologia **AET**. Essa sequência é organizada em quatro etapas, culminando com a produção de um texto do gênero trabalhado.

No entanto, destacamos que o propósito central do trabalho é **desenvolver a capacidade de compreender tanto o conteúdo dos textos quanto o modo como eles se estruturam e funcionam**. Acreditamos que ao fortalecer essa compreensão, os estudantes ganham ferramentas para realizar suas produções com mais segurança, clareza e qualidade.

Neste material, propomos um exercício detalhado para aprofundar o estudo da linguagem e do gênero textual a partir de um texto-base.

Antes de apresentar a proposta, alguns alinhamentos importantes:

1. A crônica é o gênero trabalhado na **Olimpíada para Professores de Língua Portuguesa (OPLP)** para o 7º ano do Ensino Fundamental. Por isso, a sequência apresentada foi planejada especificamente para essa faixa etária. Considera-se,

de um lado, que os estudantes já têm condições de mobilizar repertório pessoal e observar situações do cotidiano — elementos essenciais para a escrita de crônicas. De outro lado, reconhece-se que ainda precisam de mediação para compreender como o cronista transforma fatos simples em reflexão, humor, crítica ou lirismo; identificar marcas linguísticas do gênero; e perceber como escolhas de linguagem constroem sentidos. Assim, as etapas propostas buscam equilibrar o desafio, apoiando a construção gradual de autonomia, característica desse momento da escolarização.

2. Trabalhar com um gênero textual é fundamental para que os estudantes compreendam não apenas sua estrutura, mas também os desafios de linguagem e as diferentes formas de articulação que ele pode assumir. Embora cada gênero apresente um funcionamento próprio, as variações internas são muitas, pois os autores organizam as ideias de modos distintos e constroem seus textos com estratégias variadas. Por isso, ao longo do percurso da **OPLP**, é importante incluir outras crônicas, além do texto-base.
3. A proposta para o estudo da crônica pressupõe que os estudantes **já tenham tido contato prévio** com a estrutura desse gênero e com os principais recursos linguísticos que o caracterizam. No entanto, para favorecer o aproveitamento da sequência de atividades e apoiar os(as) professores(as), serão disponibilizadas tabelas que sintetizam informações essenciais sobre o gênero. Esses **materiais poderão ser impressos e utilizados como suporte nas aulas**, auxiliando os estudantes nas diferentes etapas do trabalho.

9.3 Proposta modelar: crônica

Ano | série: 7º ano do Ensino Fundamental

Gênero: Crônica

Texto em estudo: Redundância, de José Falero



I. RESUMO

Nesta proposta, a turma estuda a crônica a partir de um texto-base e de releituras orientadas. Nas atividades “antes da leitura” são trabalhados contexto de produção, vocabulário e antecipação de questões. “Durante a leitura”, busca-se uma compreensão global do texto por meio de uma leitura expressiva em voz alta e de perguntas norteadoras. No momento de “aprofundar a leitura”, os estudantes analisam as principais características da crônica, como a presença de uma situação cotidiana e a aproximação com o leitor, e observam os recursos linguísticos que contribuem para a expressividade do texto. Nessa etapa, exploram o uso de advérbios, adjetivos e figuras de linguagem, compreendendo como esses elementos intensificam o tom subjetivo, ampliam as imagens construídas pelo narrador e reforçam a relação de intimidade típica do gênero. Por fim, na etapa “após a leitura”, consolidam a aprendizagem por meio de uma proposta de produção planejada com base nos conhecimentos construídos.

II. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer a estrutura ou forma composicional da crônica.
- Compreender como o uso de advérbios, adjetivos e outros recursos linguísticos contribui para a expressividade na crônica.
- Analisar como as escolhas linguísticas revelam o modo particular do narrador observar e interpretar o cotidiano.

III. ESTUDO DO TEXTO

Antes da leitura: preparar para aprender

POR QUE FAZER:

Na metodologia, o momento inicial com os estudantes, que antecede a leitura propriamente dita, é decisivo para a qualidade da análise subsequente. Mais do que apenas apresentar o tema, essa etapa prepara o leitor para reconhecer como o texto constrói

sentidos, organiza sua perspectiva narrativa e transforma um acontecimento cotidiano em reflexão.

No estudo da crônica, essa preparação é importante, pois o gênero lida com sutilezas: um narrador próximo, deslocamentos de olhar e pequenos gestos que revelam significados implícitos. Para que os estudantes percebam essas nuances, é fundamental ativar conhecimentos prévios, mobilizar expectativas e criar condições linguísticas e discursivas que favoreçam a leitura atenta.

O objetivo principal dessa etapa é criar condições para que os estudantes iniciem a **leitura com um propósito claro**, sabendo o que buscar e por que estudar aquele texto.

O QUE FAZER:

1. Discutir o contexto de produção

Informar quem é o autor, em que contexto o texto foi produzido e em que suporte ele foi publicado ajuda os estudantes a compreender que os textos são produzidos em situações concretas e dialogam com o mundo.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua cópias do texto original ([Anexo 1](#)) *Redundância*, de José Falero, escritor brasileiro. A crônica foi publicada na revista digital *Parêntese*, parte do jornal independente *Matinal*, sediado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, onde o autor reside.
- Pergunte à turma se já conhecem o autor ou se tiveram contato com alguma de suas obras.
- Explique que seu romance mais conhecido, *Os supridores*, finalista do Prêmio Jabuti em 2021, retrata a vida de jovens trabalhadores da periferia de Porto Alegre, abordando temas como desigualdade social, precarização do trabalho e os limites impostos pela pobreza urbana. Acrescente que o autor também se destaca no campo da crônica, especialmente com o livro *Mas em que mundo*

tu vive?', finalista do Prêmio Jabuti em 2022, no qual reúne textos que observam o cotidiano com ironia, sensibilidade e consciência social, reforçando sua habilidade de transformar experiências comuns em reflexão literária.

- Fale sobre a importância do contexto de produção da crônica. Como ela nasce da observação do presente e do cotidiano, registra as percepções do autor sobre o mundo ao seu redor, captando modos de viver, pensar e se relacionar que caracterizam uma época. Conhecer o momento em que o texto foi escrito ajuda o leitor a perceber nuances de humor, crítica, ironia e sensibilidade que fazem parte da intenção do cronista.

2. Pensar no vocabulário do texto

A proposta consiste em explorar o tema central da crônica a partir da discussão de termos que contribuem para a construção do sentido da narrativa. Esses termos funcionam como palavras-chave que orientam a compreensão do texto e ajudam os estudantes a perceber como o vocabulário revela o olhar do cronista.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Escreva na lousa as palavras selecionadas ("redundância", "desensinar") e peça aos estudantes que sugiram outras com as quais elas se relacionam, seja por semelhança, oposição, sonoridade ou sensação. Registre todas as associações, formando uma rede ao redor de cada termo. Essa visualização ajuda a turma a perceber como os sentidos se conectam e prepara a compreensão do vocabulário no texto.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Pessoal, vocês já ouviram a palavra redundância?"

"Será que podemos associá-la a outras palavras que conhecemos?"

O que os estudantes podem responder:

Os estudantes podem associar espontaneamente a “redondo” ou “circular”. Ajude o grupo a relacionar suas respostas ao significado, explicando que “redundância” se refere a algo que é repetitivo ou desnecessário, assim como um círculo que volta ao ponto de partida.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

“Interessante o que vocês disseram. Quando pensamos na palavra ‘redundância’, alguns de vocês lembraram de ‘redondo’, de algo que faz um movimento circular. E essa associação faz muito sentido. Quando algo é circular, partimos de um ponto e voltamos ao mesmo ponto. Vamos pensar juntos sobre esse retorno... essa repetição... esse movimento que não avança, mas gira em torno do mesmo lugar. Vejam só, de acordo com o dicionário Caudas Aulete, ela significa: 1. Demasiado, supérfluo; excessivo; superabundante; 2. Com informações já comunicadas; repetitivo. Viram? Então, podemos dizer de uma informação repetitiva que ela é circular, redundante.”

“Poderíamos pensar de maneira divertida que a própria palavra ‘redundância’ é, de certa forma, redundante, já que traz em si a repetição do som da consoante ‘d.’”

“No dia a dia, será que falamos ou ouvimos expressões redundantes?”

“O que vocês acham da expressão ‘subir para cima’ ou ‘entrar para dentro’?”

“Vocês conseguem lembrar algum outro exemplo?”

“Vamos falar agora de outra palavra: ‘desensinar.’”

“Quando vocês leem a palavra ‘desensinar’, o que sentem primeiro: estranhamento, curiosidade ou naturalidade?”

“Por que será que o autor escolheu uma palavra tão pouco usada?”

“Será que esse estranhamento é um jeito de chamar a atenção do leitor?”

“Na leitura do texto, vamos ficar atentos a essa palavra e ver como ela se encaixa no contexto.”

“Mesmo soando estranha, vocês conseguem imaginar o significado dela, não é?”

O que os estudantes podem responder:

Os estudantes podem perceber que a palavra soa incomum, quase inventada.

Os estudantes podem pensar na palavra “ensinar” e, conhecendo o funcionamento do prefixo “des”, chegar a palavras como “desaprender” ou “desfazer”.

3. Pensar o título do texto

A partir da discussão prévia sobre o vocabulário, incentive os estudantes a antecipar o conteúdo do texto por meio da análise do título. O objetivo é que formulem hipóteses sobre a temática central.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

“Pessoal, como a crônica costuma nascer de um fato curioso ou inusitado do cotidiano, o título pode apontar para essa situação disparadora, chamando a atenção do leitor para o detalhe que motivou o texto.”

“É possível imaginar sobre o que a crônica vai tratar com o título ‘Redundância’?”

“Vocês acham que esse título desperta a curiosidade do leitor? Por quê?”

O que os estudantes podem responder:

“Não exatamente. É possível pensar que o autor vai apresentar algo ou uma situação que, para ele, parece repetitiva.”

“Sim, porque faz o leitor querer descobrir o que é redundante na narrativa.”

Durante a leitura: construir uma compreensão global

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o trabalho se concentra em um primeiro contato com o texto, cujo objetivo principal é construir uma compreensão global da crônica. Por meio da leitura e conversas iniciais, os estudantes são convidados a se familiarizar com o tema, com as ideias centrais e com os tópicos que estruturam o texto, identificando dúvidas, estra-

nhamentos e aspectos que precisam ser aprofundados nas etapas seguintes. Ainda não se trata de um estudo detalhado da linguagem, mas de um momento de aproximação, que permite situar o leitor diante do texto e de sua constituição.

Ao longo da primeira leitura, o(a) professor(a) pode atuar como modelo de leitor(a) experiente, mesmo com estudantes mais velhos já alfabetizados. A leitura em voz alta, realizada por quem estudou previamente o texto, cumpre um papel fundamental: ao usar entonação, pausas e ao destacar palavras ou expressões-chave, o(a) professor(a) torna mais visível a organização do texto, dá fluidez à leitura e valoriza os movimentos argumentativos do autor. Esse tipo de mediação ajuda os estudantes a acompanhar o encadeamento das ideias, a perceber o tom do texto e a construir uma base comum de compreensão, sobre a qual o estudo mais aprofundado poderá se apoiar.

O QUE FAZER:

1. Leitura em voz alta

A primeira leitura tem como foco a escuta atenta do texto e a percepção inicial sobre a narrativa. O(A) professor(a) realiza a leitura em voz alta, cuidando da entonação, das pausas e do ritmo. Durante essa leitura, não é necessário interromper o texto a todo momento. O foco está em permitir que os estudantes acompanhem o movimento geral da crônica: como o narrador observa a cena, como as ideias se encadeiam e como o texto transforma um acontecimento simples em reflexão, humor ou poesia. A leitura contínua ajuda a turma a perceber o clima da crônica e a se aproximar da voz do cronista antes de entrar em análises mais detalhadas.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

Leia o texto em voz alta, atentando-se às mudanças de entonação e às pausas entre os parágrafos para que os estudantes possam, neste primeiro momento, observar as informações principais e a organização geral do texto.

Professores(as), lembrem-se de que a organização dos materiais inclui a compreensão prévia dos textos. Para que a atividade seja realmente produtiva, é fundamental que vocês tenham domínio dos conteúdos e clareza dos objetivos da aula.

↓ Material de apoio ao(à) professor(a): texto com destaques para orientar a primeira leitura em voz alta

Professor(a), as expressões adverbiais de tempo e de espaço foram destacadas porque estruturam a oposição central da crônica entre infância e vida adulta. Elas evidenciam o movimento espacial de descoberta simbolizado pela subida na árvore. Esses elementos podem orientar a leitura e ajudar os estudantes a perceber como o autor constrói a mudança de perspectiva ao longo do texto.

Redundância

José Falero



Há coisas que a gente só consegue entender depois que cresce. Mas às vezes eu penso comigo mesmo que algumas das coisas mais importantes da vida a gente só pode compreender bem durante a infância, e pouco a pouco o perverso passar do tempo fatalmente tratará de nos desensiná-las.

O entendimento da beleza do mundo e da vida, por exemplo, me parece reservado à pouca idade. Que o diga o Urso, meu primeiro cachorro. O pulguento, já há muito falecido, testemunhou tudo, tudo, tudo o que eu já fui capaz de compreender. Nós costumávamos sentar lado a lado na pilha de tijolos que havia no pátio para juntos, perdermos o fôlego com a maravilha da existência explodindo ininterruptamente diante dos nossos olhos, enquanto lambíamos um sorvete. Claro que o Urso nunca teve um sorvete para repartir comigo; era sempre eu que compartilhava o meu: uma lambida para mim, uma lambida para ele. E **nesses momentos fugazes**, que nem por isso deixaram de ser eternos, o rabo do pulguento, lembro bem, balançava com mais vontade do que nunca, o que me levava a imaginar que os cachorros deviam ter o coração ali, no rabo.

Naquela época de verões mais exuberantes, cujas noites abrigavam vagalumes e cujas tardes distribuíam cigarras, as árvores reservavam segredos a quem enfrentasse o medo dos bichos-cabeludos e nelas trepasse. **Quanto mais alto se conseguia ir**, mais numerosos e mais interessantes eram esses segredos. **A certa altura**, podia-se ver que, por alguma razão, todas as mães do mundo — cada qual em seu próprio pátio, cada qual com a barriga encostada em seu pró-

prio tanque —, todas elas lavavam a roupa de seus filhos num mesmíssimo horário; um pouco mais para cima, descobria-se que o telhado de todas as casas era recoberto de limo e que, de algum jeito, todos os brinquedos perdidos da história tinham ido parar lá, **em cima deles; num galho ainda mais alto** podia-se, de vez em quando, flagrar abraços estranhos e prolongados que as pessoas só se davam às escondidas, nos quais as mãos de uma não apertavam as costas da outra, mas sim a bunda; e uma vez eu consegui **subir tanto, mas tanto**, que acabei descobrindo a existência de muitas outras casas **lá longe, bem para lá do matagal**, e elas me lembraram um formigueiro, de tantas que eram e de tão minúsculas que pareciam **àquela distância**.

Acho que o Urso nunca me perdoou por não conseguir levá-lo **para cima das árvores** comigo. Sempre que eu subia, ele ficava me latindo uma porção de desaforos lá de baixo. Só que quando eu descia de volta, fazia questão de recompensá-lo, enchendo as suas orelhas e o seu pescoço de cafuné, enquanto lhe contava tudinho o que eu tinha visto, tudinho o que eu tinha descoberto. Nessas ocasiões, ele me lambia sem parar, mas aquilo não era o seu jeito de retribuir ou agradecer pelo carinho e pelo compartilhamento do meu aprendizado, e sim a sua maneira de implorar que eu desse um jeito de levá-lo junto da próxima vez.

E eis que, de alguma perspectiva, **hoje** me percebo um completo imbecil. É só com muito esforço, muito esforço **mesmo**, que consigo resgatar um pouquinho de toda a poesia perdida daqueles tempos. O adulto triste que eu sou **hoje** — com o perdão da redundância, já que “adulto” e “triste” não deixam de ser sinônimos —, esse adulto olha para uma pedra e vê pedra mesmo, como diria Adélia Prado. Já não consigo mais supor que o céu imenso e laranja do fim da tarde talvez seja um gigantesco bolo de cenoura feito por Deus, muito menos que a noite derramada por cima dele seja cobertura de chocolate, e menos ainda que as estrelas surgindo aos poucos sejam gotas de merengue. Nada disso. O entardecer, **agora**, limita-se a entardecer; a noite, **agora**, é apenas noite; as estrelas, **agora**, são só estrelas; e eu, adulto triste, não passo de adulto triste.

Com o perdão da redundância.

OBSERVAÇÃO: este material é destinado ao planejamento docente, não sendo necessário imprimi-lo ou distribuí-lo aos estudantes.

2. Identificação das informações globais

Após a leitura, é possível promover uma breve conversa para verificar a compreensão das primeiras impressões dos estudantes por meio de perguntas que ajudem a recuperar informações globais do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Qual é o acontecimento, situação ou cena do cotidiano que o cronista escolhe observar?"

"O que parece ser o assunto principal da crônica?"

"Onde a cena acontece? O ambiente é importante para entender o texto?"

"Que elementos do cotidiano aparecem como pano de fundo?"

"O narrador participa da história ou somente relata o que observa?"

"Como você descreveria o tom da crônica: leve, crítico, reflexivo, poético, irônico?"

O que os estudantes podem responder (de memória ou consultando brevemente o texto):

"O cronista observa lembranças da infância, especialmente os momentos vividos com seu cachorro Urso."

"O tema central é a perda da capacidade de encantamento com o mundo."

"Os elementos simples da vida cotidiana, como o cachorro, o sorvete, as árvores, as mães lavando roupa, os brinquedos perdidos, o entardecer."

"O narrador participa da história. Ele relata uma experiência de infância."

"O tom da crônica é reflexivo, mas também poético."

3. Encaminhamento para aprofundar

Uma vez levantadas as informações gerais, a proposta consiste em ajudar as/os estudantes a perceber que, para compreender melhor a crônica, é preciso um olhar atento

às especificidades do gênero e à sua função discursiva. Ou seja, observar como o cronista organiza as cenas e lembranças para construir um ponto de vista e como utiliza recursos linguísticos para produzir efeitos de sentido, aproximando o leitor de sua reflexão sobre o cotidiano.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Como o autor transforma cenas simples, como subir em árvores, tomar sorvete, observar o entardecer, em algo poético?"

"É possível afirmar que há uma mudança de perspectiva no texto?"

"Quais palavras ou expressões marcam essa mudança?"

"Quais elementos textuais diferenciam esta crônica de um simples relato de experiência pessoal do autor?"

Informe que vocês realizarão juntos um estudo mais detalhado do texto, com o objetivo de responder a essas perguntas e aprofundar a compreensão.

Aprofundando a leitura: estudar o texto

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, vamos observar como a crônica constrói sentido por meio de escolhas linguísticas. Esse gênero, que nasce do cotidiano, transforma pequenos acontecimentos em matéria de reflexão, humor ou delicadeza. Para compreender como isso se realiza, faremos uma releitura orientada, examinando como se produz a expressividade, revelando um olhar particular sobre o mundo e convidando o leitor a partilhar dessa perspectiva.

O QUE FAZER:

1. Relembrar as características da crônica

Esta etapa busca resgatar o conhecimento prévio da turma sobre a organização do gênero, estabelecendo uma base sólida para a análise linguística que virá a seguir. A

ideia é construir um diálogo que valorize o que os estudantes já lembram, organizando essas percepções de forma sistemática.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Estimule os estudantes a recuperar o que sabem sobre o gênero crônica, incentivando a memória sobre as leituras e estudos realizados anteriormente.
- Organize as respostas dos estudantes na lousa de forma visível e bem estruturada.
- Retome com a turma as partes constitutivas do gênero a partir de uma tabela de síntese, conforme modelo a seguir, dando visibilidade às características fundamentais desse tipo de narrativa.
- Utilize a tabela para registrar a função e os aspectos importantes de cada parte, integrando o que os estudantes já recuperaram, servindo como material de consulta para as próximas atividades.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Temos estudado o gênero crônica, vamos tentar lembrar o que aprendemos até agora?"

"O que sabemos sobre as características desse gênero? Como ele costuma começar e terminar?"

"Quais elementos não podem faltar em um texto que busca refletir sobre uma cena cotidiana?"

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): tabela com as características da crônica

CARACTERÍSTICAS DAS CRÔNICAS	FUNÇÃO
Quem está contando essa história?	O foco é descobrir quem narra a crônica, como essa voz se posiciona e de que modo ela conversa com o leitor. Por exemplo, pode ser como um amigo, alguém lembrando do passado ou um observador do cotidiano.

Como a crônica se desenvolve?	Toda crônica possui um movimento: inicia com uma cena simples, amplia-se com observações e conclui com um comentário que leva à reflexão. É como seguir o caminho que o autor percorre para transformar o comum em uma ideia que provoca reflexão.
Qual é o tom expresso pelo texto?	O tom pode ser leve, poético, irônico, divertido ou melancólico.
Qual momento do cotidiano é transformado na narrativa?	A crônica sempre surge de algo simples: uma lembrança, uma cena da rua, um gesto comum. O objetivo é identificar qual detalhe do dia a dia o autor escolheu para transformar em texto.
Como o autor conversa com o leitor?	A linguagem da crônica geralmente é próxima, repleta de expressões cotidianas, como se o autor estivesse conversando com o leitor. É um espaço de oralidade, com ritmo leve e frases que soam naturais.

2. Pensar a linguagem do texto

Nesta proposta, o foco é aprofundar o entendimento da crônica por meio da análise dos elementos linguísticos que constroem o ponto de vista do narrador e os efeitos de sentido do texto. O objetivo é ajudar a turma a compreender como o autor organiza cenas, lembranças e observações, e como utiliza recursos expressivos para revelar sua visão do cotidiano e envolver o leitor em sua reflexão.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua o texto reformatado com quebras de linha e espaço para anotações, preparado especificamente para esta atividade ([Anexo 2](#)).
- Convide os estudantes a utilizarem grifos, símbolos e cores diferentes para anotar o texto durante a releitura mediada.
- Promova pausas estratégicas após a leitura de cada parágrafo, utilizando as perguntas de apoio para que a turma se aprofunde nas estratégias utilizadas pelo autor para transformar os acontecimentos cotidianos em cenas expressivas.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
Naquela época de verões mais exuberantes, cujas noites abrigavam vaga-lumes, cujas tardes distribuía cigarros, as árvores reservavam segredos a quem enfrentasse o medo dos bichos-cabeludos e nelas trepasse.	"Note que a expressão 'naquela época' ajuda a situar o leitor no tempo, levando-nos a um evento passado da vida do narrador. Observe os tempos verbais utilizados: 'abrigavam', 'distribuía', 'reservavam'. Que efeito esse tempo verbal produz no texto?" "É interessante observar que o termo 'exuberante' reflete a avaliação do narrador sobre aquele tempo, introduzindo-nos a eventos que fogem do cotidiano: um tempo em que 'noites abrigavam vaga-lumes', 'tardes distribuía cigarros' e 'árvores reservavam segredos'. A que essas ações (verbos) remetem e que tipo de imagem constroem? Note o uso metafórico desses verbos: 'noites abrigavam vaga-lumes'; 'tardes distribuía cigarros'. O sentido verbal se descola do uso comum e assume um plano expressivo mais amplo."
Quanto mais alto se conseguia ir, mais numerosos e mais interessantes eram esses segredos.	"Perceba que o trecho começa com uma referência espacial: 'quanto mais alto'. Note também a repetição do termo 'mais'. O próprio significado já expressa intensidade, mas no fragmento essa intensidade é potencializada pela repetição: 'mais alto', 'mais numerosos', 'mais interessante'. Podemos relacionar essa intensidade ao universo infantil que o narrador descreve? Será que esse 'mais, mais, mais' reflete as reações das crianças diante de brincadeiras ou situações que as agradam?" "Note que 'numerosos' e 'interessante' descrevem tanto a quantidade quanto a qualidade dos segredos, ampliando a percepção do leitor sobre o caráter extraordinário desse universo infantil. O uso desses termos em sequência cria um efeito de "crescimento", como se a cada metro de altura o mundo se tornasse mais rico e surpreendente."

[...].	
um pouco mais para cima, descobria-se que o telhado de todas as casas era recoberto de limo e que, de algum jeito, todos os brinquedos perdidos da história tinham ido parar lá, em cima deles;	"Repare que o trecho novamente se inicia com um marcador de espaço 'um pouco mais para cima'. Nessa subida, o que mais o narrador se lembra de descobrir? O uso do verbo 'descobrir' também conduz o leitor nesse percurso de revelações." "Note que a caracterização do telhado, 'recoberto de limo' e repleto de 'brinquedos perdidos da história', cria uma imagem que contribui para a construção de um cenário afetivo dessa infância."
num galho ainda mais alto, podia-se, de vez em quando, flagrar abraços estranhos e prolongados que as pessoas só se davam às escondidas, nos quais as mãos de uma não apertavam as costas da outra, mas sim a bunda; e uma vez eu consegui subir tanto, mas tanto, que acabei descobrindo a existência de muitas outras casas lá longe, bem para lá do matagal, e elas me lembraram um formigueiro, de tantas que eram e de tão minúsculas que pareciam àquela distância.	"Vejam que continuamos nesse movimento de ascensão contínua, marcado por 'num galho ainda mais alto', simbolizando novas descobertas. Percebam que nesse momento, os abraços são caracterizados como 'estranhos' e 'prolongados'. O autor descreve onde estavam as mãos daqueles que se abraçavam com alguma estranheza. O que isso revela sobre o olhar de descoberta da criança?" "Quais outras expressões são usadas para guiar o leitor nessa subida contínua e intensa? Observe 'tanto' e 'mais tanto'. Aqui, podemos nos atentar à presença de outras referências de espaço: 'lá longe' e "para lá do matagal". Nessa jornada, essas expressões levam o leitor a perceber que, quanto mais alto estamos, mais conseguimos enxergar, enfatizando assim a amplitude da perspectiva da criança." As casas que parecem formigueiros também são imagens que ajudam a construir a expressividade do trecho. Essas expressões exigem mais cuidado para serem desdobradas.

Após reler e dialogar sobre as questões do primeiro trecho, realize uma sistematização focada nos recursos linguísticos. O objetivo é chamar a atenção para como o autor constrói a expressividade na crônica.

O que observar com a turma:

- **Advérbios e expressões adverbiais:** São palavras ou grupos de palavras que indicam circunstâncias como tempo (ex.: "de vez em quando", "uma vez"), lugar (ex.: "um pouco mais para cima", "lá longe") e intensidade (ex.: "mais", "tanto").
- **Adjetivos e expressões adjetivas:** São palavras ou grupos de palavras que qualificam, caracterizam ou atribuem propriedades aos substantivos, indicando aspectos como aparência, forma, cor (ex.: "recobertos de limo") ou avaliação (ex.: "exuberantes", "interessantes", "estranho").
- **Verbos:** Os verbos situam as ações no tempo e ajudam a construir a perspectiva do narrador. No trecho, o **pretérito imperfeito** ("abrigavam", "descobria", "consequia-se") indica ações contínuas e habituais da infância, criando um clima de lembrança prolongada. Esse tempo verbal reforça a ideia de memória em andamento, como se o narrador revisitasse um passado ainda vivo em sua experiência.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Organize a sala em duplas para que, após essa primeira análise mediada, os estudantes possam reconhecer as estruturas apresentadas no **Trecho 1**.
- Distribua uma cópia da **Tabela 1** para cada dupla. Instrua-os a preenchê-la adequadamente, retornando às discussões sobre os aspectos linguísticos estudados até aqui.

Tabela 1

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	TRECHO 1	COMENTÁRIOS DOS(AS) ESTUDANTES
Verbos e tempos verbais	"Quais verbos aparecem no trecho apresentado? Em que tempo verbal estão? O que esse tempo verbal sugere sobre a forma como o narrador vivencia e recorda essas ações?"	
Advérbios e expressões adverbiais	"Quais expressões indicam espaço, movimento ou intensidade? Como essas expressões ajudam a construir a sensação de descoberta no texto?"	
Adjetivos e expressões adjetivas	"Quais adjetivos caracterizam os elementos da infância apresentados pelo narrador? O que esses adjetivos revelam sobre o olhar da criança?"	
Construção de imagens	"Quais imagens o narrador cria para transformar elementos reais em algo imaginativo? O que essas imagens revelam sobre a infância?"	

O que os(as) professores(as) podem dizer:

■ Quanto aos advérbios e expressões adverbiais

"Pessoal, observem como essas advérbios e expressões adverbiais, especialmente as relacionadas ao espaço, ajudam o leitor a acompanhar não apenas o movimento da narrativa, mas também a ideia de subida que organiza todo o trecho".

"Vamos listar essas expressões na ordem em que aparecem no trecho 1, para entender melhor o deslocamento ascendente construído pelo narrador:

- *'quanto mais alto se conseguia ir'*
- *'um pouco mais para cima'*
- *'num galho ainda mais alto'*
- *'subir tanto, mas tanto'*

"Observem que a primeira expressão está associada ao ponto mais baixo da árvore e, conforme o texto avança, as expressões vão marcando alturas cada vez maiores. Dessa forma, nós, leitores, subimos junto com o narrador, acompanhando seu movimento físico e simbólico."

"Notem também como o uso de 'mais', 'tanto' e 'bem' intensifica a percepção do narrador, reforçando o exagero e o encantamento característicos da memória infantil."

■ Quanto aos adjetivos e expressões adjetivas

"Observem como os adjetivos presentes no trecho ('exuberantes', 'interessantes', 'estranhos', 'minúsculas') ajudam a construir imagens muito vivas. Eles não apenas descrevem, mas revelam como o narrador percebia o mundo quando criança."

"Percebam que, ao reunir esses qualificadores, o texto ganha cor, textura e emoção. Sem eles, a descrição seria menos efetiva e envolvente."

■ Quanto aos tempos verbais

"Reparem que o trecho utiliza principalmente o pretérito imperfeito: 'abrigavam', 'descobria', 'consequia-se'. Por que isso é importante? Esse tempo verbal indica ações que ocorriam de forma contínua e repetida, como se estivessem sempre em andamento, lá no passado. Isso combina perfeitamente com a ideia de lembrança, de memória que vai sendo reconstruída aos poucos. Assim, ao optar pelo pretérito imperfeito, o autor reforça o clima de retorno ao passado e ajuda a criar o tom memorialístico do texto."

- Finalize essa parte ajudando os estudantes a compreender que os trechos lidos até aqui representam as **experiências de infância** vividas pelo narrador.
- Ressalte como o trecho faz uso das figuras de linguagem para criar imagens muito vivas e poéticas. Quando o narrador diz que as "noites abrigavam vaga-lumes" ou que as "árvores reservavam segredos", ele atribui vida e intenção a elementos da natureza. Esses recursos ajudam a construir o clima de encantamento da infância, mostrando um olhar capaz de transformar o mundo em algo mágico e cheio de significado.



SAIBA MAIS

As figuras de linguagem: quando a palavra se torna imagem

As figuras de linguagem são recursos que ampliam o sentido das palavras, conferindo ao texto uma força expressiva única. Elas transformam ideias abstratas em imagens, aproximam elementos distantes e revelam modos particulares de perceber o mundo. Ao observar como o autor emprega esses recursos, podemos compreender melhor o contraste entre diferentes perspectivas e o efeito que cada escolha produz no leitor.

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO

Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
O adulto triste que eu sou hoje — com o perdão da redundância, já que "adulto" e "triste" não deixam de ser sinônimos —, esse adulto olha para uma pedra e vê pedra mesmo, como diria Adélia Prado.	"O que muda a partir deste novo trecho quando o autor utiliza a palavra 'hoje'? O que se evidencia pelo uso dos verbos: 'sou', 'olha', 'vê'?" "Percebam o uso do atributo 'triste' para caracterizar o substantivo 'adulto' e a criação da relação de sinonímia entre esses termos."
Já não consigo mais supor que o céu imenso e laranja do fim da tarde talvez seja um gigantesco bolo de cenoura feito por Deus, muito menos que a noite derramada por cima dele seja cobertura de chocolate, e menos ainda que as estrelas surgindo aos poucos sejam gotas de merengue.	"Sabemos que, do ponto de vista gramatical, essas palavras não são sinônimas. Então, o que será que o narrador sugere ao fazer essa afirmação?" "O fragmento 'Esse adulto olha para uma pedra e vê pedra mesmo' chama atenção a realidade que se instaura nesse momento da vida. Como esse trecho se contrasta com o trecho anterior?" "Notem que essa afirmação prepara o terreno para as descrições que seguem, que evidenciam duas perspectivas distintas: o que as coisas são em sua realidade e o que eram na imaginação – céu laranja de fim de tarde/bolo de cenoura feito por Deus; noite/cobertura de chocolate; estrelas/gotas de merengue." "Vejam que interessante: este parágrafo, que se inicia com 'Já não consigo supor', apresenta uma mudança temporal – 'seja', 'sejam'. Que efeito esse tempo verbal produz nesse fragmento?"

Nada disso. O entardecer, agora, limita-se a entardecer; a noite, agora, é apenas noite; as estrelas, agora, são só estrelas; e eu, adulto triste, não passo de adulto triste.	“Notem que a expressão ‘nada disso’ reitera enfaticamente o fim dessas imagens lindas e poéticas e prepara o leitor para o olhar adulto, no qual as coisas são só as coisas: entardecer/ entardecer, noite/noite. Veja como os termos também perdem suas características e tornam-se apenas ‘noite’, ‘estrela’. Que expressões acompanham essa mudança? De que maneira elas colaboram para a construção desse ‘adulto triste’?”
---	--

3. Encaminhamento para aprofundar

A **intertextualidade** é um recurso literário pelo qual um autor estabelece um diálogo com outro autor ou com uma obra específica. No trecho, o autor cria um diálogo com o poema “Paixão”, de Adélia Prado, que trata da passagem do tempo e da perda do encantamento. Assim como no poema de Adélia, o texto retoma a ideia de que, na vida adulta, aquilo que antes era mágico, intenso e cheio de significado passa a limitar-se ao sentido literal — o entardecer é apenas entardecer, a noite é apenas noite, e o narrador se percebe reduzido a um “adulto triste”.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Proponha o mesmo procedimento realizado para a sistematização da análise do **Trecho 1**.
- Distribua a **Tabela 2** ([Anexo 3](#)) para todas as duplas de estudantes e as oriente a identificar, no **Trecho 2**, os aspectos apresentados.

Tabela 2

ASPECTOS LINGUÍSTICOS	TRECHO 2	COMENTÁRIOS DOS(AS) ESTUDANTES
Verbos e tempos verbais	"Quais verbos aparecem no Trecho 2? Em que tempo verbal estão? O que esse tempo verbal revela sobre o olhar atual do narrador?"	
Advérbios e expressões adverbiais	"Que advérbios ou expressões marcam limitação, redução ou ruptura? Como essas expressões ajudam a evidenciar a perda da imaginação?"	
Adjetivos e expressões adjetivas	"Que adjetivos caracterizam o adulto? O que essa escolha revela sobre como o narrador se vê no momento final da narrativa?"	
Construção de imagens	"Como o narrador define as imagens criadas na infância? Que expressões caracterizam a interpretação que ele faz da própria infância?"	

O que os(as) professores(as) podem dizer:

*"Vamos observar juntos como o autor constrói este trecho e como usa recursos linguísticos para marcar a mudança do olhar infantil para o olhar adulto. Primeiro, observem os **verbos**. Aqui, diferentemente do trecho anterior, o narrador passa a usar o **presente do indicativo** — 'sou', 'olha', 'vê'. Isso é importante porque marca uma ruptura com o passado memorialístico. O termo 'hoje' já anuncia essa mudança, e os verbos no presente reforçam que agora estamos diante do olhar atual do narrador: um olhar adulto, mais literal e menos imaginativo."*

"No entanto, no penúltimo parágrafo do trecho, o autor emprega formas do presente do subjuntivo: 'seja', 'sejam'. Lembremos desse modo verbal: costuma produzir efeito de suspensão e incerteza, indicando que o narrador já não afirma com segurança, mas conjectura. Assim, o fragmento adquire um caráter mais reflexivo e menos descritivo, coerente com a ideia expressa em 'já não consigo supor'."

*"Agora, prestem atenção aos **adjetivos e às expressões** adjetivas. Logo no início, o narrador se define como 'adulto triste'. Ele chega a brincar que isso é quase uma redundância, como se 'adulto' e 'triste' fossem sinônimos. Do ponto de vista gramatical, não são, mas essa aproximação revela muito sobre como ele vê a condição adulta: pesada, limitada e sem encantamento. Esse adjetivo — 'triste' — funciona como chave interpretativa para todo o trecho."*

*"Observem também os **advérbios e as expressões adverbiais**. Notem como surgem marcadores que reforçam perda e redução: 'já não consigo mais', 'muito menos', 'menos ainda', 'agora'. Esses indicadores temporais e intensificadores mostram um processo de esvaziamento: o que antes era imaginação, exagero, fantasia passa a ser literalidade. O termo 'agora' é especialmente importante porque marca o momento em que o olhar adulto se impõe."*

"Reparem como o narrador contrasta duas formas de ver o mundo. Antes, ele imaginava que o 'céu imenso e laranja' fosse um 'bolo de cenoura feito por Deus', que a 'noite' fosse 'cobertura de chocolate', que as 'estrelas' fossem 'gotas de merengue'. Essas imagens são ricas, sensoriais, cheias de cor e sabor. Mas agora, no presente, ele diz: 'nada disso'. E surgem expressões que revelam a redução: 'o entardecer limita-se a entardecer', 'a noite é apenas noite', 'as estrelas são só estrelas'. Observem os advérbios 'apenas' e 'só': eles diminuem e restringem o significado das coisas."

"Percebam como o trecho termina retomando o adjetivo inicial: 'eu, adulto triste, não passo de adulto triste'. A expressão 'não passo de' reforça a ideia de limitação. É como se o narrador dissesse que, ao perder a imaginação da infância, também perdeu uma parte essencial de si. Os recursos linguísticos trabalham em conjunto para construir essa sensação de empobrecimento do olhar adulto."

Após a leitura dos dois trechos, é importante ajudar os estudantes a compreender como o autor constrói o contraste entre o olhar infantil – marcado pela imaginação, pela poesia e pela transformação do mundo – e o olhar adulto – mais literal e empobrecido. O texto alterna entre a memória encantada da infância e a constatação melancólica do presente, mobilizando recursos linguísticos que evidenciam essa mudança de perspectiva¹.

Após a leitura: integrar e consolidar

POR QUE FAZER:

Durante o estudo do texto, analisamos tanto as características da crônica quanto os recursos linguísticos que contribuem para sua expressividade. Agora, vamos reunir esses conhecimentos em uma síntese final. Esse processo de integração permite que os estudantes compreendam como as escolhas linguísticas do autor sustentam o tom intimista, o olhar atento para o cotidiano e a delicadeza reflexiva que definem a crônica.

1 Outros recursos também contribuem para esse contraste – como a seleção lexical, as imagens e o ritmo das enumerações –, mas não foram o foco desta síntese. O essencial é que os estudantes percebam como a linguagem constrói duas formas de ver o mundo e como essa mudança sustenta o sentido do texto.

O QUE FAZER:

1. A produção da crônica

Esta etapa tem como foco integrar os conhecimentos aprofundados durante a leitura do texto à prática da escrita.

2. Proposta de produção

O objetivo desta atividade é despertar nos estudantes o olhar de cronista, criando uma situação em que eles mesmos possam se inspirar na narrativa estudada para experimentar o gesto de transformar pequenas cenas do cotidiano em matéria de escrita. Dessa forma, a atividade os convida a perceber o mundo com mais delicadeza e curiosidade, aventurando-se na prática de “cronicar” a partir das vivências apresentadas na crônica “Redundância”.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Explique aos estudantes que, após o estudo cuidadoso do texto, eles realizarão uma produção autoral com base no processo de análise que vivenciaram. Para tornar o desafio ainda mais instigante, vamos propor uma mudança de perspectiva: **recontar uma das cenas da crônica pela voz de outro personagem.**

O que os(as) professores(as) podem dizer:

“Retomando a narrativa, lembramos que o narrador, quando criança, estava sempre acompanhado de seu melhor amigo, o cachorro Urso. Ao subir nas árvores para enxergar o que do chão não conseguia ver, ele percebia o companheiro esperando lá embaixo – talvez frustrado, talvez curioso ou desejoso de participar da aventura. O trecho a seguir destaca esse momento:

Acho que o Urso nunca me perdoou por não conseguir levá-lo para cima das árvores comigo. Sempre que eu subia, ele ficava me latindo uma porção de desaforos lá de baixo. Só que quando eu descia de volta, fazia questão de recompensá-lo, enchendo as suas orelhas e o seu pescoço de cafuné, enquanto lhe contava tudinho o que eu tinha visto, tudinho o que eu tinha descoberto. Nessas ocasiões, ele me lambia sem parar, mas aquilo não era o seu jeito de retribuir ou agradecer pelo carinho e pelo compartilhamento do meu aprendizado, e sim a sua maneira de implorar que eu desse um jeito de levá-lo junto da próxima vez.

Agora, vamos puxar o 'fio da imaginação', como sugere Falero, e reescrever essa cena sob um novo ponto de vista: desta vez, quem conta a história é o cachorro Urso.

Pode parecer estranho atribuir emoções, pensamentos e observações a um cachorro, mas é importante lembrar que a literatura é um espaço de experimentação onde os escritores podem testar possibilidades, brincar com pontos de vista e dar voz a seres que, na vida real, não têm. Existe uma longa tradição de animais que sentem, refletem e até narram histórias, desde as fábulas clássicas até personagens marcantes da literatura brasileira. Em O Burrinho Pedrês (GUIMARÃES ROSA, 1956), por exemplo, embora o narrador seja humano, o texto atribui ao animal percepções e sensações que ampliam sua presença na narrativa.

Para orientar a escrita, reflitam:

- *Os sentimentos de Urso coincidiam com o que o narrador imaginava?*
- *Como ele percebia o menino subindo na árvore?*
- *Que pensamentos ou desejos poderiam atravessar sua cabeça naquele momento?*
- *Será que ele imaginava como seria olhar o mundo lá do alto?*

Com base nessas perguntas e no que aprendemos sobre o uso da linguagem ao estudar a crônica, escrevam um parágrafo em que Urso narra a cena, revelando sua visão, suas emoções e sua forma de interpretar aquele instante compartilhado.

ANEXO 1 - Texto original

Redundância

José Falero

Há coisas que a gente só consegue entender depois que cresce. Mas às vezes eu penso comigo mesmo que algumas das coisas mais importantes da vida a gente só pode compreender bem durante a infância, e pouco a pouco o perverso passar do tempo fatalmente tratará de nos desensiná-las.

O entendimento da beleza do mundo e da vida, por exemplo, me parece reservado à pouca idade. Que o diga o Urso, meu primeiro cachorro. O pulguento, já há muito falecido, testemunhou tudo, tudo, tudo o que eu já fui capaz de compreender. Nós costumávamos sentar lado a lado na pilha de tijolos que havia no pátio para, juntos, perdermos o fôlego com a maravilha da existência explodindo ininterruptamente diante dos nossos olhos, enquanto lambíamos um sorvete. Claro que o Urso nunca teve um sorvete para repartir comigo; era sempre eu que compartilhava o meu: uma lambida para mim, uma lambida para ele. E nesses momentos fugazes, que nem por isso deixaram de ser eternos, o rabo do pulguento, lembro bem, balançava com mais vontade do que nunca, o que me levava a imaginar que os cachorros deviam ter o coração ali, no rabo.

Naquela época de verões mais exuberantes, cujas noites abrigavam vaga-lumes e cujas tardes distribuía cigaras, as árvores reservavam segredos a quem enfrentasse o medo dos bichos-cabeludos e nelas trepasse. Quanto mais alto se conseguia ir, mais numerosos e mais interessantes eram esses segredos. A certa altura, podia-se ver que, por alguma razão, todas as mães do mundo — cada qual em seu próprio pátio, cada qual com a barriga encostada em seu próprio tanque —, todas elas lavavam a roupa de seus filhos num mesmíssimo horário; um pouco mais para cima, descobria-se que o telhado de todas as casas era recoberto de limo e que, de algum jeito, todos os brinquedos perdidos da história tinham ido parar lá, em cima deles; num galho ainda mais alto podia-se, de vez em quando, flagrar abraços estranhos e prolongados que as pessoas só se davam às escondidas, nos quais as mãos de uma não apertavam as costas da outra, mas sim a bunda; e uma vez eu consegui subir tanto, mas tanto, que acabei descobrindo a existência de muitas outras

casas lá longe, bem para lá do matagal, e elas me lembraram um formigueiro, de tantas que eram e de tão minúsculas que pareciam àquela distância.

Acho que o Urso nunca me perdoou por não conseguir levá-lo para cima das árvores comigo. Sempre que eu subia, ele ficava me latindo uma porção de desaforos lá de baixo. Só que quando eu descia de volta, fazia questão de recompensá-lo, enchendo as suas orelhas e o seu pescoço de cafuné, enquanto lhe contava tudinho o que eu tinha visto, tudinho o que eu tinha descoberto. Nessas ocasiões, ele me lambia sem parar, mas aquilo não era o seu jeito de retribuir ou agradecer pelo carinho e pelo compartilhamento do meu aprendizado, e sim a sua maneira de implorar que eu desse um jeito de levá-lo junto da próxima vez.

E eis que, de alguma perspectiva, hoje me percebo um completo imbecil. É só com muito esforço, muito esforço mesmo, que consigo resgatar um pouquinho de toda a poesia perdida daqueles tempos. O adulto triste que eu sou hoje — com o perdão da redundância, já que “adulto” e “triste” não deixam de ser sinônimos —, esse adulto olha para uma pedra e vê pedra mesmo, como diria Adélia Prado. Já não consigo mais supor que o céu imenso e laranja do fim da tarde talvez seja um gigantesco bolo de cenoura feito por Deus, muito menos que a noite derramada por cima dele seja cobertura de chocolate, e menos ainda que as estrelas surgindo aos poucos sejam gotas de merengue. Nada disso. O entardecer, agora, limita-se a entardecer; a noite, agora, é apenas noite; as estrelas, agora, são só estrelas; e eu, adulto triste, não passo de adulto triste.

Com o perdão da redundância.

ANEXO 2 - Trechos espacializados para a atividade de aprofundamento da leitura

A seguir, você encontrará o texto reformatado visualmente, segmentando as unidades de sentido com o objetivo de facilitar a anotação e análise de relações que, no formato original, podem permanecer “escondidas” em períodos longos e densos.

Sugerimos imprimir duas versões dos trechos espacializados:

- em folhas A4, que possam ser distribuídas a cada um dos estudantes;
- em um cartaz de tamanho A3 ou A2, para realizar comentários e anotações na lousa.

Uma alternativa à impressão em cartaz é o uso de um projetor para que o texto possa ser lido por todos os estudantes da sua turma.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO

Naquela época de verões mais exuberantes,
cujas noites abrigavam vaga-lumes,
cujas tardes distribuía cigarra,
as árvores reservavam segredos
a quem enfrentasse o medo dos bichos-cabeludos
e nelas trepasse.

Quanto mais alto se conseguia ir,
mais numerosos
e mais interessantes
eram esses segredos.

[...]
Um pouco mais para cima,
descobria-se que o telhado de todas as casas
era recoberto de limo
e que, de algum jeito,
todos os brinquedos perdidos da história
tinham ido parar lá,
em cima deles;

num galho ainda mais alto,
podia-se, de vez em quando,
flagrar abraços estranhos
e prolongados
que as pessoas só se davam às escondidas,
nos quais as mãos de uma
não apertavam as costas da outra,
mas sim a bunda;

e uma vez
eu consegui subir tanto,
mas tanto,
que acabei descobrindo a existência
de muitas outras casas lá longe,
bem para lá do matagal,
e elas me lembraram um formigueiro,
de tantas que eram
e de tão minúsculas que pareciam
àquela distância.

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO

O adulto triste que eu sou hoje —
com o perdão da redundância,
já que “adulto” e “triste”
não deixam de ser sinônimos —,
esse adulto olha para uma pedra
e vê pedra mesmo,
como diria Adélia Prado.

Já não consigo mais supor
que o céu imenso e laranja
do fim da tarde
talvez seja
um gigantesco bolo de cenoura
feito por Deus,
muito menos
que a noite derramada por cima dele
seja cobertura de chocolate,
e menos ainda
que as estrelas surgindo aos poucos
sejam gotas de merengue.

Nada disso.

O entardecer, agora,
limita-se a entardecer;
a noite, agora,
é apenas noite;
as estrelas, agora,
são só estrelas;
e eu, adulto triste,
não passo de adulto triste.

ANEXO 3 - Tabelas 1 e 2

As tabelas a seguir foram elaboradas para sistematizar o estudo da crônica. Elas funcionam tanto como referência para o planejamento docente quanto como instrumento de estudo para os estudantes, que encontrarão espaços destinados ao preenchimento em seus materiais no momento oportuno da atividade.

Tabela 1

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	TRECHO 1	COMENTÁRIOS DOS(AS) ESTUDANTES
Verbos e tempos verbais	"Quais verbos aparecem no trecho apresentado? Em que tempo verbal estão? O que esse tempo verbal sugere sobre a forma como o narrador vivencia e recorda essas ações?"	
Advérbios e expressões adverbiais	"Quais expressões indicam espaço, movimento ou intensidade? Como essas expressões ajudam a construir a sensação de descoberta no texto?"	
Adjetivos e expressões adjetivas	"Quais adjetivos caracterizam os elementos da infância apresentados pelo narrador? O que esses adjetivos revelam sobre o olhar da criança?"	
Construção de imagens	"Quais imagens o narrador cria para transformar elementos reais em algo imaginativo? O que essas imagens revelam sobre a infância?"	

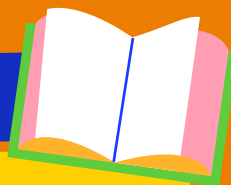
Tabela 2

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	TRECHO 2	COMENTÁRIOS DOS(AS) ESTUDANTES
Verbos e tempos verbais	"Quais verbos aparecem no Trecho 2? Em que tempo verbal estão? O que esse tempo verbal revela sobre o olhar atual do narrador?"	
Advérbios e expressões adverbiais	"Que advérbios ou expressões marcam limitação, redução ou ruptura? Como essas expressões ajudam a evidenciar a perda da imaginação?"	
Adjetivos e expressões adjetivas	"Que adjetivos caracterizam o adulto? O que essa escolha revela sobre como o narrador se vê no momento final da narrativa?"	
Construção de imagens	"Como o narrador define as imagens criadas na infância? Que expressões caracterizam a interpretação que ele faz da própria infância?"	



GÊNERO:

BIOGRAFIA



10. GÊNERO BIOGRAFIA

A biografia integra um amplo conjunto de narrativas dedicadas à representação de vidas. Nesse campo convivem biografias, autobiografias, diários, memórias, relatos de experiências, perfis jornalísticos e outras formas de escrita sobre si e sobre o outro. Embora assumam formatos distintos, todas compartilham um mesmo impulso: transformar uma existência concreta em conhecimento, memória e interpretação, permitindo que o leitor acesse a complexidade de uma trajetória humana.

A escrita biográfica surge do encontro entre a vida vivida e a vida narrada. Não se trata de reproduzir fatos de maneira neutra, mas de realizar uma operação narrativa que seleciona, organiza e atribui sentido ao vivido. Esse universo é sempre marcado por uma busca — por memória, por permanência — e, por isso, é permeado por escolhas, enquadramentos e perspectivas que moldam a compreensão da vida.

Contar uma vida implica seguir pistas: documentos, depoimentos, vestígios materiais, além de lacunas, silêncios e contradições. Exige rigor investigativo e, ao mesmo tempo, sensibilidade interpretativa, pois cada existência é marcada por contextos e circunstâncias que precisam ser reconhecidos para que a narrativa não se reduza a uma simples cronologia. Ao reconstruir a trajetória de alguém, revelam-se, pelas frestas do tempo, tanto a singularidade dessa vida quanto o cenário histórico que a atravessou — suas disputas simbólicas, seus vínculos, suas escolhas e as marcas deixadas no mundo. Nesse sentido, **os gêneros do espaço memorialístico funcionam como fontes de memória, identidade e compreensão social.**

Ao ler uma vida, tocamos muitas outras: a do biografado, a de sua época e, inevitavelmente, a nossa própria. É nesse diálogo entre o individual e o coletivo, entre a experiência singular e os horizontes culturais que a moldam, que o gênero biográfico encontra sua força e relevância.

10.1. A linguagem nas biografias

A linguagem na biografia desempenha um papel decisivo na construção da imagem do biografado. É por meio dela que uma vida dispersa em documentos, memórias e registros fragmentados se converte em narrativa inteligível. Cada escolha discursiva –

da seleção lexical ao modo de organizar os episódios – participa da construção de um personagem que não é apenas descrito, mas interpretado.

Um dos aspectos centrais dessa linguagem é sua capacidade de situar o biografado no espaço e no tempo. Ao reconstruir ambientes, práticas sociais e atmosferas históricas, o texto revela as condições que moldaram a trajetória narrada. Essa contextualização não funciona como simples pano de fundo: ela articula indivíduo e época, mostrando como cada gesto, cada decisão e cada silêncio se inscrevem em um horizonte histórico específico.

A linguagem também opera como instrumento de hierarquização. Ao destacar certos momentos e atenuar outros, ela define o que se torna significativo na vida narrada e, assim, delinea a imagem que permanecerá. Essa operação, inevitavelmente interpretativa, evidencia o olhar do narrador e orienta a leitura.

Por fim, **a biografia busca um equilíbrio delicado entre a linguagem objetiva e a subjetiva.** Isso significa adotar uma expressão suficientemente precisa para transmitir fatos, contextos e relações históricas, mas também flexível o bastante para captar nuances, afetos e ambiguidades que atravessam qualquer existência. Nesse movimento, a linguagem não apenas registra: ela ilumina zonas de sentido e permite que a vida narrada se revele em sua complexidade.

10.2 O estudo da biografia na perspectiva do AET

A seguir, propomos uma sequência de atividades pensada para aprofundar o estudo do texto por meio da metodologia **AET**. Essa sequência é organizada em quatro etapas, culminando com a produção de uma linha do tempo, para apoiar a análise do texto trabalhado.

No entanto, destacamos que o propósito central do trabalho é **desenvolver a capacidade de compreender tanto o conteúdo dos textos quanto o modo como eles se estruturam e funcionam.** Acreditamos que, ao fortalecer essa compreensão, os estudantes ganham ferramentas para realizar suas produções com mais segurança, clareza e qualidade.

Neste material, propomos um exercício detalhado para aprofundar o estudo da linguagem e do gênero textual a partir de um texto-base.

Antes da apresentação da proposta, alguns alinhamentos importantes:

1. A biografia é o gênero trabalhado na **Olimpíada para Professores de Língua Portuguesa (OPLP)** para o 8º ano do Ensino Fundamental. Por isso, a sequência apresentada foi planejada especificamente para essa etapa de escolaridade. Diante da variedade de tipos de textos que compõem o gênero (relato pessoal, diário, autobiografia), optamos por utilizar uma reportagem biográfica escrita por um jornalista e autor de biografias literárias. Esta escolha se justifica pelo objetivo central desta sequência: compreender a estrutura e o funcionamento do texto. Biografias com viés literário, além de apresentarem os elementos típicos do gênero – informações sobre a vida do personagem retratado, tempo e espaço das ações – oferecem, também, um trabalho de linguagem mais elaborado, que permite análises discursivas mais ricas. Assim, as etapas propostas contemplam tanto as características gerais do gênero biográfico quanto aspectos específicos das biografias literárias, favorecendo o estudo analítico das escolhas estilísticas e narrativas do autor.
2. Trabalhar com um gênero textual é fundamental para que os estudantes compreendam não apenas sua estrutura, mas também os desafios de linguagem e as diferentes formas de articulação que ele pode assumir. Embora cada gênero apresente um funcionamento próprio, as variações internas são muitas, pois os autores organizam as ideias de modos distintos e constroem seus textos com estratégias variadas. Por isso, ao longo do percurso da **OPLP**, é importante incluir outros tipos de textos biográficos, além do texto-base.
3. A proposta para o estudo do texto biográfico pressupõe que os estudantes **já tenham tido contato** com a estrutura desse gênero e com os principais recursos linguísticos que o caracterizam. No entanto, para favorecer o aproveitamento da sequência de atividades e apoiar os(as) professores(as), serão disponibilizadas tabelas que sintetizam informações essenciais sobre o gênero. Esses **materiais poderão ser impressos e utilizados como suporte nas aulas**, auxiliando os estudantes nas diferentes etapas do trabalho.

10.3 Proposta modelar: biografia

Ano | série: 8º ano do Ensino Fundamental

Gênero: Biografia

Texto em estudo: Língua de fogo, Tom Farias



I. RESUMO

Nesta proposta, a turma estuda a biografia a partir de um texto-base e de releituras orientadas. Nas atividades “antes da leitura” são trabalhados contexto de produção, vocabulário e antecipação de questões. “Durante a leitura”, busca-se uma compreensão global do texto por meio de uma leitura expressiva em voz alta e de perguntas norteadoras. No momento de “aprofundar a leitura”, os estudantes analisam a estrutura (elementos narrativos típicos do gênero, como tempo e espaço) e observam os recursos linguísticos voltados para a construção da personagem apresentada. Por fim, na etapa “após a leitura”, consolidam a aprendizagem em uma linha do tempo.

II. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer as características gerais dos textos biográficos.
- Compreender de que modo os recursos linguísticos funcionam nos textos biográficos, permitindo a construção da história do biografado e o contexto que a rodeia.
- Compreender de que modo a seleção lexical e outros recursos linguísticos contribuem para a construção da imagem do personagem retratado.

III. ESTUDO DO TEXTO

Antes da leitura: preparar para aprender

POR QUE FAZER:

Na metodologia, o momento inicial com os estudantes, que antecede a leitura propriamente dita, é decisivo para a qualidade do estudo subsequente. Não se trata apenas de “introduzir o tema”, mas de criar condições cognitivas, linguísticas e discursivas que possibilitem aos estudantes acompanhar a construção da narrativa.

No estudo da biografia, essa preparação inicial também é fundamental, pois o gênero constrói a imagem de uma personagem ao articular fatos, contextos e interpretações. A biografia não apresenta apenas uma sequência de acontecimentos: ela seleciona episódios, destaca certos traços, organiza a trajetória e, muitas vezes, revela a perspectiva do biógrafo. Para que os estudantes acompanhem esse movimento, é essencial ativar conhecimentos prévios, mobilizar expectativas e criar condições linguísticas e discursivas que favoreçam a leitura atenta. Assim, conseguem perceber como a narrativa combina vida pessoal, contexto histórico e escolhas de linguagem para compor a figura biografada.

O objetivo principal dessa etapa é criar condições para que os estudantes iniciem a **leitura com um propósito claro**, sabendo o que buscar e por que estudar aquele texto.

O QUE FAZER:

1. Discutir o contexto de produção

No trabalho com textos biográficos, é fundamental apresentar quem é o(a) biógrafo(a) e quem é a pessoa biografada, destacando a relevância de registrar determinadas histórias. Também é importante explicitar o período, os acontecimentos e as condições em que essa vida se desenrolou, para que os estudantes compreendam por que certas trajetórias merecem ser narradas e preservadas. Assim, eles percebem que a biografia não é apenas um conjunto de fatos sobre alguém, mas uma construção que articula vida individual, contexto histórico e interpretações sobre o passado, mostrando como cada experiência está profundamente vinculada às dinâmicas de seu tempo.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua cópias do texto original ([Anexo 1](#)) *Língua de fogo*, de Tom Farias.
- Faça uma apresentação do autor e, em seguida, proponha algumas perguntas norteadoras para pensar o texto biográfico.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Antes de começarmos a leitura, quero apresentar o autor do texto: Tom Farias. Ele é jornalista, professor e crítico literário brasileiro. Além disso, é um pesquisador dedicado a estudar e valorizar personalidades importantes da história, da cultura e da literatura afro-brasileiras."

"O trabalho de Tom Farias é justamente resgatar figuras que, muitas vezes, não receberam o reconhecimento que mereciam em suas respectivas épocas. Entre suas obras mais conhecidas estão as biografias de José do Patrocínio, Cruz e Sousa e Carolina Maria de Jesus."

"Essas informações iniciais nos ajudarão a refletir sobre algumas questões fundamentais para o estudo de um texto biográfico."

"Por que algumas pessoas têm suas vidas registradas?"

O que os estudantes podem responder:

"Porque fizeram algo importante que marcou a história."

"Porque influenciaram muita gente ou lutaram por alguma causa."

"Porque suas histórias inspiram ou ensinam alguma coisa."

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"O que podemos aprender com a trajetória de alguém?"

O que os estudantes podem responder:

"A gente aprende como a pessoa enfrentou dificuldades."

"Podemos entender melhor a época em que ela viveu."

"Podemos comparar com a nossa própria vida e refletir sobre nossas escolhas."

"Aprendemos sobre injustiças e desigualdades que ainda existem."

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Bom, considerando o que conversamos até aqui, vamos conhecer um pouco da personagem biografada para entendermos a importância de escrever uma biografia sobre ela."

*"Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira que transformou em literatura a realidade que viveu na favela do Canindé, entre 1947 e 1960, em São Paulo. Ela era uma mulher negra e pobre que, com apenas dois anos de escolaridade formal, escreveu diários, poemas e reflexões que deram origem a **Quarto de despejo**, obra que a tornou uma das vozes mais importantes da literatura brasileira."*

2. Pensar no vocabulário do texto

A proposta consiste em explorar o tema central da biografia por meio da discussão de termos que contribuem para a construção do sentido da narrativa. Esses termos funcionam como palavras-chave que orientam a compreensão da trajetória apresentada e ajudam os estudantes a perceber como o vocabulário selecionado pelo autor constrói o tom do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Escreva na lousa as palavras selecionadas ("estrondoso", "ostracismo") e peça aos estudantes que sugiram outras com as quais elas se relacionam, seja por semelhança, oposição, sonoridade ou sensação. Registre todas as associações, formando uma rede ao redor de cada termo. Essa visualização ajuda a turma a perceber como os sentidos se conectam e prepara a compreensão do vocábulo no texto.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Vocês já ouviram a palavra 'estrondoso'?"

Repita a palavra, enfatizando a segunda e a terceira sílaba, chamando atenção para o som que elas produzem.

"Percebam como ela é sonora. O que ela nos convida a pensar quando a ouvimos?"

Aqui os estudantes podem notar que a palavra soa como um barulho, um ruído, e podem relacioná-la a algo barulhento.

"Vejam só, de acordo com o dicionário Caudas Aulete, ela significa: 1. Que produz grande barulho, estrondo; 2. Que causa sensação, alarde: sucesso estrondoso."

Ajude o grupo a relacionar suas respostas ao significado.

"É interessante a percepção de vocês. Nesse caso, o próprio som da palavra nos ajuda a entender seu significado. Mas saibam que essa correspondência entre som e sentido nem sempre acontece, pois nem todas as palavras têm essa relação tão direta."

"Usamos a palavra 'estrondoso', portanto, quando algo chama atenção, faz barulho e causa impacto."

"Agora, vamos falar de outra palavra: 'ostracismo'. Vocês já ouviram esse termo em algum lugar?"

"Quando vocês leem essa palavra, o que vocês imaginam?"

Aqui, os estudantes podem, em uma associação livre, pensar na parte da palavra que conhecem: 'ostra'. Podem mencionar algo relacionado à ostra ou ao universo em que ela vive.

"É curiosa essa palavra, não é? De acordo com a sugestão de vocês, poderíamos pensar em algo que diz respeito ao comportamento da ostra, talvez o fato de ela estar fechada numa concha, reclusa."

"Vejam o que diz o dicionário Caudas Aulete: 1. Afastamento do convívio social ou da participação em determinada atividade; PROSCRIÇÃO; 2. História: Originalmente, o banimento político na Grécia antiga, a que se condenava por dez anos o cidadão que, por excesso de influência, pudesse ameaçar a liberdade pública."

Ajude o grupo a relacionar suas respostas ao significado.

"Pensar sobre a língua é muito interessante. Vejam que, pelo significado apontado no número 1 do verbete, a sugestão de vocês faz todo sentido, como se criasse uma metáfora para representar a ideia do isolamento da ostra em sua concha. No entanto, embora seja mais divertida, a correspondência não é essa. Existe uma relação com o molusco, mas menos direta. Olhem o significado 2. Essa palavra vem do grego e se refere ao banimento político de um cidadão. O nome da pessoa exilada era escrito em uma peça de cerâmica com formato de concha, denominada, em grego, pela palavra óstrakon, daí a relação."

"Viram? Era menos simples do que aparentava, mas isso nos leva a pensar em muitas coisas sobre as palavras."

"Vamos entendê-la, então, como uma espécie de isolamento. A quem será que ela se refere no texto?"

"Depois da reflexão inicial sobre o vocabulário, selecionamos duas expressões populares que desempenham um papel importante na construção da narrativa. Juntamente com as palavras anteriores, essas expressões podem colaborar na formulação de hipóteses sobre o texto que vocês vão ler."

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"O texto biográfico selecionado traz uma série de expressões populares que, além de carregarem um valor cultural importante – pois revelam falares e conhecimentos de origem popular – funcionam como um recurso expressivo utilizado pelo biógrafo para caracterizar a personagem. Vamos conhecer algumas delas e refletir sobre seus significados: 'não levar desaforo para casa'; 'cutucar a onça com vara curta!'"

"É interessante pensar que essas expressões são cheias de imagens, quase como se fossem pequenas cenas. Vamos imaginá-las juntos. Quando vocês ouvem 'não levar desaforo para casa', o que aparece na cabeça de vocês?"

Os estudantes podem dizer que parece que o "desaforo" é algo concreto, como se fosse uma coisa que você poderia pegar e levar para casa.

"Então, vamos aprofundar: o que é um desaforo?"

Eles podem relacionar com desrespeito, ofensa, provocação.

"Agora olhem para a expressão inteira: 'não levar desaforo para casa'.

Se 'levar para casa' significa guardar, aceitar ou dar lugar a algo, o que significa não levar?"

Os estudantes podem concluir que, se o desaforo não é guardado, ele é devolvido. Ou seja, a pessoa reage na hora e não aceita a ofensa.

"Podemos concluir, então, que 'não levar desaforo para casa' descreve alguém que responde ao desrespeito no momento em que ele acontece – alguém que fala o que pensa, especialmente quando se sente injustiçado ou provocado. E quanto a 'cutucar a onça com vara curta'? Essa imagem é bem explicativa, não é? Descrevam a cena que veem."

Os estudantes podem imaginar a onça, um animal feroz, e alguém cutucando esse bicho com uma vara curta – ou seja, ficando perigosamente perto dele.

"Então, vamos pensar: ficar tão perto de um animal assim não é seguro. Por que alguém faria isso? Parece que a pessoa está provocando, querendo ver o que acontece, mesmo sabendo do risco."

Os estudantes podem dizer que a cena mostra um grande perigo, mas também uma situação de ousadia ou imprudência.

"Pessoal, podemos entender, então, que a expressão fala de alguém que se arrisca, que provoca situações perigosas. Agora, vamos pensar sobre o texto que vamos ler. Por que será que o autor escolheu usar expressões populares para falar dessa personagem?"

"Será que isso tem a ver com o fato de Carolina ser uma mulher de origem popular, alguém que viveu e circulou em ambientes onde essas expressões fazem parte do modo de falar do dia a dia?"

"E mais: se essas expressões criam imagens tão fortes, será que elas nos permitem formular algumas hipóteses sobre a nossa biografada? O que essas expressões sugerem sobre o jeito dela agir? E como ela enfrentava as situações da vida?"

3. Pensar o título do texto

A partir da discussão prévia sobre o vocabulário, incentive os estudantes a antecipar o conteúdo do texto por meio da análise do título. O objetivo é que formulem hipóteses sobre a temática central.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Pessoal, nas biografias é comum que o biógrafo escolha um título que aponte para a característica da personagem que ele vai retratar, antecipando ao leitor um olhar sobre a imagem que será construída."

"'Língua de fogo' é uma expressão forte que nos provoca imagens e sensações. Vamos refletir sobre ela? Logo de início, percebemos que se trata de uma formulação metafórica; ou seja, o fato de conhecermos os termos que a compõem não nos ajuda completamente a compreendê-la. Todos nós sabemos o que é uma língua, não é? Mas aqui ela não está sendo usada no sentido literal. O que mais podemos pensar sobre ela? A que nos remete?"

Os estudantes podem pensar na função que ela desempenha, como, por exemplo, algo ligado ao paladar ou à fala.

"Interessante! A língua, portanto, está substituindo a função que ela desempenha. E quanto ao fogo? O que sabemos sobre esse elemento?"

Os estudantes podem associar ao calor, à intensidade e ao perigo, já que o fogo queima.

"Assim, 'língua de fogo' pode nos levar a pensar em uma fala perigosa, afiada e poderosa. Pensando nesse título, que imagem da personagem esperamos encontrar na narrativa?"

Aqui, os estudantes podem dizer que a personagem é combativa, crítica ou que suas palavras têm muita força.

Durante a leitura: construir uma compreensão global

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o trabalho se concentra em um primeiro contato com o texto, cujo objetivo principal é construir uma compreensão global do texto biográfico. Por meio da leitura e conversas iniciais, os estudantes são convidados a se familiarizar com o tema, com as ideias centrais e com os tópicos que estruturam o texto, identificando dúvidas, estranhamentos e aspectos que precisam ser aprofundados nas etapas seguintes. Ainda não se trata de um estudo detalhado da linguagem, mas de um momento de aproximação, que permite situar o leitor diante do texto.

Ao longo da primeira leitura, o(a) professor(a) pode atuar como modelo de leitor(a) experiente, mesmo com estudantes mais velhos já alfabetizados. A leitura em voz alta, realizada por quem estudou previamente o texto, cumpre um papel fundamental: ao usar entonação, pausas e ao destacar palavras ou expressões-chave, o(a) professor(a) torna mais visível a organização do texto, dá fluidez à leitura e valoriza os marcadores temporais que o autor utiliza para enfatizar a progressão dos acontecimentos. Esse tipo de mediação ajuda os estudantes a acompanhar o encadeamento das ideias, perceber o tom do texto e construir uma base comum de compreensão, sobre a qual o estudo mais aprofundado poderá se apoiar.

O QUE FAZER:

1. Leitura em voz alta

A primeira leitura tem como foco a escuta atenta do texto. O(A) professor(a) realiza a leitura em voz alta, cuidando da entonação, das pausas e do ritmo. Durante essa lei-

tura, não é necessário interromper o texto a todo momento. O foco está em permitir que os estudantes acompanhem o encadeamento global da narrativa e escutem o texto como um todo, percebendo seu tom e sua intenção.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

Leia o texto em voz alta, atentando-se às mudanças de entonação e às pausas entre os parágrafos para que os estudantes possam, neste primeiro momento, observar as informações principais e a organização geral do texto.

Professores(as), lembrem-se de que a organização dos materiais inclui a compreensão prévia dos textos. Para que a atividade seja realmente produtiva, é fundamental que vocês tenham domínio dos conteúdos e clareza dos objetivos da aula.

📄 Material de apoio ao(à) professor(a): texto com destaques para orientar a primeira leitura em voz alta

Língua de fogo

Tom Farias



No dia 29 de dezembro de 1960, Carolina Maria de Jesus, voltava à favela do Canindé, de onde havia se mudado **no final de agosto**, depois do estrondoso sucesso do seu livro *Quarto de despejo*. A visita da escritora mineira, radicada na cidade de São Paulo **desde 1937**, visava uma situação inusitada: foi voluntariamente dar “conselhos” para o senhor Geraldo Bordin, o gari ganhador de um prêmio milionário na loteria de Natal. Ele morava com a mulher em um barraco na favela onde por doze anos Carolina viveu e escreveu seu famoso livro. “Tenho ouvido muito a seu respeito. Não a conhecia pessoalmente, mas por ouvir falar”, disse o sortudo, que ainda não sabia o que fazer com a dinheirama, como disse ao jornal que cobriu o encontro, regado a cafezinho e muita conversa. Carolina, então ex-favelada, disse para o lixeiro deixar imediatamente a favela, alegando que era “um inferno”: “Saíam daqui logo. Isto não é lugar para gente morar”.

O episódio é pouco conhecido do grande público. Pouco se conhece também de sua militância política, sobretudo no campo do que hoje chamaríamos de

ativismo de esquerda com certo teor de socialismo. Ingênua ou atirada, levando pouco desaforo para casa, Carolina protagonizou, **antes e depois da fama**, cenas dignas de quem cutuca o leão com vara curta. A partir da fome, que ela dizia ser amarela, Carolina decantou sua revolta.

Em 21 de maio de 1958, um mês depois de ser descoberta e revelada por Audálio Dantas, criticava em seu diário os políticos que a cada quatro anos assumem o poder, sem solucionar o problema da fome, que “tem matriz na favela e as sucursais nos lares dos operários”. Certa vez, **em 1957**, por se achar doente, expôs sua indignação contra o “propalado” atendimento do Serviço Social, e ganhou voz de prisão. “Como é pungente ver os dramas que ali se desenrolam”, escreveu em *Quarto de despejo*. O funcionário Alcides, irritado com a sua ousadia, teria gritado para os seguranças que a prendessem.

Carolina foi presa pelo menos quatro vezes, por queixas banais e fúteis – estar lendo ou escrevendo poesias na rua – e falsas acusações de roubo ou desacato. Ficou conhecida, como ela mesma já narrou, como a “diaba de Sacramento”, por uma falsa denúncia de que estaria lendo o livro do bruxo São Cipriano, e, no tempo em que morou no Canindé, como “língua de fogo”, por dizer o que pensava contra tudo e todos. “Língua de mulher é igual pé de galinha, tudo espalha”, escreveu.

De 1960 em diante, Carolina não teve sossego. Seu livro virou *best-seller* imediato, desbancando nomes como Jorge Amado e Jean-Paul Sartre, e provocou uma revolução de vendas, no Brasil e no mundo – até John Kennedy o leu. Com a ascensão social e a visibilidade, anúncios de casamentos e de gravidez, processos, brigas e outras turbulências tomaram conta de sua vida pública. Sua vida mudou radicalmente, passando a ser marcada por entrevistas diárias, viagens e idas a costureiros, salões de beleza e eventos literários, sociais e políticos. Passou de “negra favelada” a “Cinderela negra”, transmutando-se de controvertida e enigmática a uma das mulheres mais populares de seu tempo.

Ao vender 15 mil livros na Tchecoslováquia, declarou: “Agora quero me vestir em costureiros grã-finos como aquele tal de Dior.” Disse também que deseja estar na lista das dez mais. “Se a mulher do Garrincha [Elza Soares] entrou na lista, eu também posso.” Foi vista, no entanto, de “chale amarelo berrante e enorme rosa

vermelha". Décio Pignatari, que a viu na rua, se impressionou com Carolina, com "seu vestido *soirée* cor de maravilha até as canelas". Mas era simpática, segundo ele. No festival "2ª Noite de Autógrafos", com a participação de Jorge Amado e Vinícius de Moraes, "atendeu a todas as perguntas curiosas que lhe fizeram", como deu num jornal.

A mais requisitada

[...]

Um momento marcante da vida de Carolina ocorreu às vésperas do golpe militar de abril de 1964. O presidente Jango capengava no poder, com uma administração que se confrontava com a oligarquia rural e trabalhista. Carolina era próxima dele, frequentando-o sempre que podia. Seguiu Thereza Goulart, até no ato de vestir, com roupas confeccionadas pelo costureiro Dener, o mais famoso do país. No dia 27 de março, porém, duas semanas depois do famoso comício da Central do Brasil, Carolina publicou uma carta-manifesto apoiando as reformas propostas pelo presidente da República. Escreveu: as "reformas vêm aí como nova abolição". No documento, redigido de próprio punho, divulgado apenas em jornal da época, Carolina dá total apoio a Jango, lançando duras críticas ao Senado. Deu-lhe parabéns "pelo gesto nobre e humano em proclamar outra abolição, que são as reformas de base". Em outro tópico, diz que o presidente agiu como médico. Examinou profundamente o Brasil e deu a receita, as reformas de base. E enviou a receita ao Senado, que é a farmácia. Os farmacêuticos que são nossos senadores dizem – não!"

O crucial apoio de Carolina custaria caro para ela, dado o destino de Jango. Depois dessa data, a escritora ficou confinada no sítio de Parelheiros, abandonando de vez a casa de Santana. Nasce daí seu ostracismo. Já o Brasil, no pós-golpe, tomou rumos sinistros com o cerceamento das liberdades. Se a vida já estava ruim para Carolina, com as baixas vendas dos seus livros, a situação só se agravou até o desfecho de sua morte, aos 62 anos, no dia 13 de fevereiro de 1977.

OBSERVAÇÃO: este material é destinado ao planejamento docente, não sendo necessário imprimi-lo ou distribuí-lo aos estudantes.

2. Identificação das informações globais

Após a leitura, é possível promover uma breve conversa para verificar a compreensão das primeiras impressões dos estudantes por meio de perguntas que ajudem a recuperar informações globais do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Quem é a personagem central dessa biografia?"

*"Que episódio inusitado abre o texto **Língua de fogo**?"*

"Qual período da vida de Carolina o texto escolhe retratar?"

*"O que muda na vida dela depois do sucesso de **Quarto de despejo**?"*

"Como o texto descreve a relação de Carolina com a política? E o que a narrativa revela sobre seus últimos anos de vida?"

O que os estudantes podem responder (de memória ou consultando brevemente o texto):

"A personagem é Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira, autora de Quarto de despejo."

"A volta de Carolina à favela para dar conselhos ao gari Geraldo Bordin, que havia ganhado na loteria."

*"O período que vai do sucesso do livro **Quarto de despejo** até a sua morte."*

"Ela se torna famosa, passa a dar entrevistas, viajar, participar de eventos literários, frequentar costureiros e salões, e se torna uma figura pública muito comentada."

"O texto mostra que ela tinha uma forte relação com a política e apoiava o presidente Jango, o que acabou prejudicando sua vida após o golpe de 1964."

3. Encaminhamento para aprofundar

Uma vez levantadas as informações gerais, a proposta consiste em ajudar os estudantes a perceber que, para compreender melhor o texto, é preciso um olhar atento às

especificidades do gênero e à sua função discursiva. Ou seja, observar como o autor organiza as informações para expor ideias e como utiliza recursos linguísticos.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Que estratégias o autor utiliza para mostrar os acontecimentos da narrativa no espaço e no tempo?"

"Quais recursos ele utiliza para construir a imagem da biografada?"

"É possível perceber se o biógrafo expressa alguma avaliação em relação às experiências de Carolina?"

Informe que vocês realizarão juntos um estudo mais detalhado do texto, com o objetivo de responder a essas perguntas e aprofundar a compreensão.

Aprofundando a leitura: estudar o texto

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o objetivo é compreender como as escolhas linguísticas contribuem para cumprir a finalidade do gênero. Para isso, realizaremos análises orientadas do texto, observando como os acontecimentos se ordenam no espaço e no tempo, assim como se constrói a imagem da personagem biografada.

O QUE FAZER:

1. Relembrar as características dos textos biográficos

Esta etapa busca resgatar o conhecimento prévio da turma sobre a organização do gênero, estabelecendo uma base sólida para a análise linguística que virá a seguir. A ideia é construir um diálogo que valorize o que os estudantes já lembram, organizando essas percepções de forma sistemática.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Estimule os estudantes a recuperar o que sabem sobre os textos biográficos, incentivando a memória sobre as leituras e estudos realizados anteriormente.
- Organize as respostas dos estudantes na lousa de forma visível e bem estruturada.
- Retome com a turma as características do gênero a partir de um quadro-síntese, conforme modelo a seguir, dando visibilidade às partes estruturantes desse tipo de texto.
- Preencha os conteúdos do quadro-síntese a partir de perguntas disparadoras que ajudem a turma a perceber a função das características levantadas. Informe aos estudantes de que esse material servirá de consulta para as próximas atividades.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Temos estudado textos biográficos. Vamos tentar lembrar o que aprendemos até agora?"

"Qual é o objetivo desse tipo de texto?"

"Quais elementos não podem faltar para que ele cumpra essa função?"

O que os estudantes podem responder:

"Os textos biográficos podem ter formas diferentes, mas, em geral, contam a história da vida de alguém. É possível contar a própria história, como no caso das autobiografias."

"O objetivo é registrar a história de alguém, escolhendo um recorte da vida dessa pessoa que justifique a relevância que ela tem."

"Para contar a história, é importante falar das datas dos acontecimentos, dos lugares onde ocorreram e as características principais da pessoa que está sendo retratada."

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): quadro-síntese

CATEGORIAS	INFORMAÇÕES ESSENCIAIS
O que é uma biografia?	Texto que narra a vida de uma pessoa real, apresentando fatos relevantes de sua trajetória. Pode aparecer em livros, reportagens, verbetes e perfis, em diferentes formatos.
Por que escrever uma biografia?	Para registrar e apresentar a história de alguém, destacando um recorte significativo que justifique sua relevância histórica, social, artística ou cultural.
O que contar?	A biografia seleciona momentos importantes, como: infância, formação, carreira, conquistas, conflitos, transformações. Não narra "tudo", mas o que é significativo.
Quais são as principais fontes de pesquisa?	Documentos, entrevistas, cartas, fotos, registros e depoimentos garantem credibilidade ao relato biográfico.
Quem conta?	Geralmente, são escritas em 3ª pessoa, podendo incluir comentários, interpretações e escolhas do biógrafo. No entanto, também podem ser escritas em 1ª pessoa, como é o caso das autobiografias.
Tempo	Datas, períodos, fases da vida e acontecimentos históricos organizam a narrativa e situam o leitor no percurso da personagem.
Espaço	Lugares onde a pessoa viveu, estudou, trabalhou ou circulou ajudam a compreender o contexto social e cultural da personagem.
Características do personagem biografado	Traços de personalidade, comportamentos, valores, talentos, dificuldades e conquistas constroem a imagem da personagem na biografia.
Linguagem	Informativa, clara e organizada. Pode incluir expressões figuradas e avaliações que ajudam a caracterizar a personagem.

2. Pensar a linguagem do texto

Nesta proposta, o foco é aprofundar o entendimento do texto biográfico por meio da análise dos elementos linguísticos que constroem a imagem da personagem e que revelam como o autor articula informações no espaço e no tempo.

Espera-se que a turma consiga perceber:

- Como o autor situa os acontecimentos da vida da pessoa retratada no espaço e no tempo;
- Como ele interpreta esses fatos, expressa seu ponto de vista e constrói uma imagem específica da personagem;
- Quais recursos linguísticos são usados para alcançar esses objetivos.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua o texto reformatado com quebras de linha e espaço para anotações, preparado especificamente para esta atividade ([Anexo 2](#)).
- Convide os estudantes a utilizar grifos, símbolos e cores diferentes para anotar o texto durante a releitura mediada.
- Promova pausas estratégicas após a leitura de cada parágrafo, utilizando as perguntas de apoio para que a turma se aprofunde nas estratégias utilizadas pelo autor para informar e/ou persuadir o leitor.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
No dia 29 de dezembro de 1960, Carolina Maria de Jesus voltava <u>à favela do Canindé</u>, de onde havia se mudado no final de agosto, depois do estrondoso sucesso do seu livro <i>Quarto de despejo</i>. A visita da escritora mineira, radicada <u>na cidade de São Paulo desde 1937</u>, visava uma situação inusitada: foi voluntariamente dar "conselhos" ao senhor Geraldo Bordin, o gari ganhador de um prêmio milionário na loteria de Natal. [...] .	"Vejam que logo no início, o texto apresenta um marcador temporal preciso: 'No dia 29 de dezembro de 1960'. Essa data insere o leitor em um acontecimento histórico concreto e reforça o caráter biográfico do relato." "Notem que a favela do Canindé é apresentada como o espaço do acontecimento inicial. Lugar de onde a escritora 'havia se mudado' e para onde 'voltava' para visitar. No entanto, quando o texto diz: 'voltava à favela' será que podemos pensar que esse retorno traz algum tipo de tensão para a personagem, dada sua mudança social? Vamos ficar atentos aos acontecimentos do trecho e aos sentidos que são atribuídos a esse espaço durante a narrativa." "Vocês conseguem identificar outras referências de espaço e tempo no fragmento? Que função elas desempenham na narrativa?" "Reparem que o autor utiliza o termo 'estrondoso' para se referir ao sucesso do livro de Carolina de Jesus. Que efeito ele produz no trecho? Vocês acham que essa escolha de palavra revela, de algum modo, uma avaliação do biógrafo? Será que ele quer mostrar que o sucesso não foi só grande, mas surpreendente, marcante, talvez até inesperado?" "A palavra 'conselho', assim como outras no texto, aparece entre aspas. Sabendo que esse sinal costuma indicar uma fala citada, de quem vocês acham que pode ser essa voz que o narrador está reproduzindo?"
Carolina, então ex-favelada, disse para o lixeiro deixar imediatamente a favela, alegando que era "um inferno": "Saíam daqui logo. Isto não é lugar para gente morar". [...]	"Pessoal, notem que a expressão "ex-favelada" aparece como uma característica da escritora, o que não é feito de maneira aleatória. O biógrafo usa essa palavra para lembrar ao leitor de que Carolina viveu a experiência da favela, e isso molda sua visão crítica sobre aquele espaço." "Vejam, vocês acham que o termo "favelada", conforme é utilizado na nossa sociedade, tem a função única de designar pessoas que moram na favela ou possui algum juízo de valor?"

	"Notem que, na sequência, o autor cita uma fala de Carolina sobre esse lugar que ela caracteriza como 'um inferno'. O termo 'favela', portanto, vai ganhando uma outra dimensão; não apenas a de um espaço geográfico, mas a de um espaço social carregado de dor e crítica."
Ingênua ou atirada, levando pouco desaforo para casa, Carolina protagonizou, antes e depois da fama, cenas dignas de quem cutuca o leão com vara curta. A partir da fome, que ela dizia ser amarela, Carolina decantou sua revolta.	"Neste momento, o biógrafo apresenta Carolina como 'ingênua ou atirada', o que, à primeira vista, parece contraditório. Mas o que essa oposição revela sobre a escritora?" "Como vimos no começo do estudo, 'levar pouco desaforo para casa' e 'cutucar leão com vara curta' são expressões populares. Que imagem elas ajudam a construir da literata? Além disso, por que é interessante usar esse tipo de expressão, levando em conta a personagem retratada?" "Essas expressões aproximam o leitor do universo cultural da biografada e ajudam a construir uma imagem mais viva, marcada por traços de personalidade e pelo contexto em que essa vida se desenrolou." "Observem no parágrafo seguinte o uso de uma expressão metafórica: 'a partir da fome que ela dizia ser amarela'. Vejam que ela atribui à fome uma cor e cria uma imagem bem impactante." "Que associações será que podemos fazer para dar sentido a essa imagem? Vamos pensar nas sensações que podem surgir no corpo a partir dessa condição." Percebam que quando a escritora cria essa formulação, ela transforma uma experiência extrema em uma imagem concreta. O que a cor amarela nos remete?" "Podemos relacionar essa cor à palidez, ao adoecimento, à fraqueza e até ao medo, sensações que um corpo faminto realmente experimenta. É importante perceber que aqui, a fome não é somente a sensação de estar algumas horas sem comer, mas uma condição indigna causada pela desigualdade social. "

Após reler e dialogar sobre as questões do primeiro trecho, realize uma sistematização focada nos recursos linguísticos. O objetivo é chamar a atenção para como o biógrafo constrói a imagem do biografado e de que modo ele se coloca na narrativa.

O que observar com a turma:

- **Marcadores temporais:** São palavras ou expressões que indicam o tempo dos acontecimentos. Eles estabelecem a cronologia dos fatos e ajudam a organizar a trajetória da personagem.
- **Marcadores espaciais:** São palavras ou expressões que mostram onde os acontecimentos ocorreram. Eles ajudam a entender o ambiente, o contexto social e os lugares importantes da vida do biografado.
- **Adjetivos e seus efeitos:** São palavras que qualificam pessoas, objetos ou situações. Na biografia, os adjetivos ajudam a construir a imagem do biografado e revelam como o biógrafo se coloca em relação a esse personagem.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

- **Quanto ao uso dos marcadores temporais**

"Pessoal, observem como os marcadores temporais organizam a trajetória de Carolina e ajudam o leitor a acompanhar os acontecimentos de forma clara. Vamos localizar esses marcadores nos trechos: 'No dia 29 de dezembro de 1960', 'no final de agosto', 'desde 1937' e 'antes e depois da fama:'"

"Percebam que esses marcadores não servem apenas para situar datas. Eles criam uma linha do tempo que mostra momentos decisivos da vida da escritora: sua mudança da favela, o sucesso do livro, sua vida em São Paulo e até como sua postura se manteve ao longo dos anos."

- **Quanto aos marcadores espaciais**

"Agora, reparem nos lugares mencionados. Eles não aparecem por acaso: ajudam a construir o cenário social e afetivo da vida de Carolina."

"Vamos listar os espaços citados: 'Favela do Canindé', 'cidade de São Paulo', 'o espaço simbólico da favela retratada como um inferno'. Notem como esses espaços revelam muito

sobre a personagem. A favela aparece como um lugar de origem, mas também como um espaço de sofrimento e indignidade, que Carolina conhece profundamente."

■ Quanto aos adjetivos e expressões adjetivas

"Vejam como os adjetivos e qualificadores usados pelo biógrafo ajudam a construir uma imagem de Carolina. Alguns exemplos do trecho: 'ex-favelada', 'ingênua ou atirada', 'leva pouco desaforo para casa', 'quem cutuca o leão com vara curta'."

"Percebam que esses adjetivos e expressões, em vários momentos, revelam a percepção do biógrafo em relação à biografada e às experiências que ele escolhe narrar. Eles não apenas descrevem Carolina, mas interpretam sua postura, sua personalidade e sua forma de enfrentar o mundo."

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
Sua vida mudou radicalmente, passando a ser marcada por entrevistas diárias, viagens e idas a costureiros, salões de beleza e eventos literários, sociais e políticos. Passou de "negra favelada" a "Cinderela negra", transmutando-se de controvertida e enigmática a uma das mulheres mais populares de seu tempo.	"Percebam que o termo 'radicalmente' ligado ao verbo 'mudou' antecipa ao leitor uma transição enfática que será relatada nos próximos fragmentos. Que informações presentes neste trecho, que relata a nova etapa da vida de Carolina, sustentam essa ideia de 'mudança radical'? Como era a vida dela e como ficou?" "De que maneira as expressões 'negra favelada' e 'Cinderela negra' reiteram essa transformação? Será que poderíamos considerar que essas duas expressões são, de certa forma, uma síntese de sua trajetória? Vamos pensar nessa mudança analisando os aspectos linguísticos dessas expressões: em 'negra favelada', negra funciona como substantivo, nomeando a identidade racial da personagem, enquanto 'favelada' atua como adjetivo, qualificando essa identidade a partir de sua origem social; já em 'Cinderela negra', 'negra' passa a ser adjetivo, qualificando 'Cinderela', um substantivo carregado de simbolismo (conto de fadas, transformação)." "Vocês acham que a mudança de categoria gramatical gera uma mudança de sentido?" "Que outras mudanças estão enunciadas neste trecho? Quais os termos que tornam visíveis essa transformação?"

O que os(as) professores(as) podem dizer:

■ Quanto ao uso dos marcadores temporais

"Pessoal, observem como o trecho indica uma mudança de fase na vida de Carolina, mesmo sem trazer datas específicas. Vejam expressões como: 'Sua vida mudou radicalmente', 'passando a ser marcada por...', 'Passou de... a...'. Esses marcadores temporais mostram que houve uma virada, um momento em que a posição social da escritora se transformou profundamente. Eles ajudam o leitor a perceber que estamos diante de uma passagem importante na trajetória dela: um antes e um depois."

■ Quanto aos marcadores espaciais

"Agora, reparem nos espaços mencionados. Eles ajudam a visualizar o novo universo que Carolina passou a frequentar: 'costureiros', 'salões de beleza', 'eventos literários, sociais e políticos'. Esses lugares contrastam com o espaço anterior da personagem: a favela. O biógrafo usa esses marcadores espaciais para mostrar que Carolina passou a circular em ambientes associados ao prestígio, à visibilidade e ao reconhecimento público. O espaço reforça a ideia de ascensão social."

■ Quanto aos adjetivos e expressões adjetivas

"Vejam como os adjetivos e qualificadores ajudam a construir a imagem dessa transformação: 'negra favelada', 'Cinderela Negra', 'controvertida e enigmática', 'uma das mulheres mais populares de seu tempo'. Essas expressões revelam o olhar do biógrafo sobre a trajetória de Carolina. A oposição entre 'negra favelada' e 'Cinderela negra' sintetiza sua mudança de status social. Já a passagem de 'controvertida e enigmática' para 'popular' mostra como a percepção pública sobre ela também se transformou."

TERCEIRO TRECHO DE ESTUDO	
Texto reformatado	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
O crucial apoio de Carolina custaria caro para ela, dado o destino de Jango. Depois dessa data, a escritora ficou confinada <u>no sítio de Parelheiros</u>, abandonando de vez a casa de Santana. Nasce daí o seu ostracismo. Já o Brasil, no pós-golpe, tomou rumos sinistros, com o cerceamento das liberdades. Se a vida já estava difícil para Carolina, com as baixas vendas de seus livros, a situação só se agravou, até o desfecho de sua morte, aos 62 anos, no dia 13 de fevereiro de 1977.	"Pessoal, o termo 'crucial' caracteriza o apoio que Carolina dá ao presidente Jango, evidenciando seu engajamento político. O resto do parágrafo antecipa ao leitor uma cadeia de acontecimentos decorrentes dessa ação." "Vejam que o marcador temporal 'Depois dessa data' funciona como mais um ponto de virada. Ele sinaliza ao leitor que novamente a vida de Carolina entra em outra fase." "O marcador espacial 'no sítio de Parelheiros' reforça essa mudança. A locução verbal 'ficou confinada' intensifica a ideia de afastamento." "Na sequência, como o deslocamento espacial 'abandonando de vez a casa de Santana' ajuda a construir a ideia de que Carolina está sendo afastada da vida pública?" "Percebam que o termo 'ostracismo' aparece como o acontecimento final dessa sucessão de fatos. Quais são as consequências desse acontecimento para a escritora?" "O que o marcador 'no pós-golpe' revela sobre o contexto político que afeta diretamente a vida de Carolina?" "O trecho também apresenta outro marcador preciso: 'no dia 13 de fevereiro de 1977' – que delimita o fim da trajetória de Carolina." "Vejam que esses marcadores funcionam como âncoras históricas, situando a narrativa dentro de um período de repressão e perda de direitos, reforçando que a vida da escritora é atravessada pelas dinâmicas políticas do país."

O que os(as) professores(as) podem dizer:

■ Quanto ao uso dos marcadores temporais

"Pessoal, observem como, neste último parágrafo, os marcadores temporais continuam presentes e indicam mudanças importantes. Logo no início, a expressão 'Depois dessa

data' funciona como um divisor de fases, mostrando que algo significativo acontece a partir daquele momento. Percebam que isso já ocorreu em outro momento do texto, o que evidencia uma trajetória bastante transformações."

"Além disso, reparem em outros marcadores mais precisos, como 'no pós-golpe' e 'no dia 13 de fevereiro de 1977'. Esses elementos situam a narrativa dentro de um contexto histórico específico – o período posterior ao golpe de 1964 – e também delimitam o fim da vida da escritora. Esses marcadores temporais ajudam o leitor a perceber que a trajetória de Carolina é profundamente atravessada pelos acontecimentos políticos do país."

■ Quanto aos marcadores espaciais

"Agora, observem como os espaços mencionados no trecho reforçam a transformação vivida por Carolina. Quando o texto afirma que ela ficou 'confinada no sítio de Parelheiros', percebemos um deslocamento para um espaço afastado, quase isolado. A expressão 'abandonando de vez a casa de Santana' reitera o afastamento e marca um rompimento definitivo com o espaço urbano e com a vida pública que ela havia conquistado anteriormente."

"Esses marcadores espaciais não apenas localizam a personagem, mas também revelam o processo de retração e apagamento social que ela começa a vivenciar. O espaço, aqui, funciona como um espelho da sua condição: quanto mais distante e isolado, mais evidente se torna o seu afastamento da cena pública."

■ Quanto aos adjetivos e expressões adjetivas

"Reparem também nos adjetivos e expressões qualificadoras que aparecem ao longo do trecho. O apoio de Carolina é descrito como 'crucial', termo que já indica o peso e as consequências dessa ação."

"Mais adiante, a locução verbal 'ficou confinada' reforça a ideia de isolamento, enquanto a expressão 'rumos sinistros' qualifica o cenário político do país, criando uma atmosfera de ameaça e repressão."

"O termo 'ostracismo' sintetiza o processo de apagamento social e simbólico que se instala na vida da escritora. Esses qualificadores não apenas descrevem fatos, mas orientam o leitor a interpretar a trajetória de Carolina como marcada por perdas, silenciamentos e retrocessos."

Após a leitura: integrar e consolidar

POR QUE FAZER:

Durante o estudo do texto, analisamos tanto as características centrais do gênero biográfico quanto os recursos linguísticos que ajudam a apresentar momentos importantes da vida da personagem retratada. Agora, vamos reunir esses conhecimentos em uma síntese final. Esse processo de integração permite que os estudantes compreendam como as escolhas linguísticas do autor sustentam a arquitetura do gênero e contribuem para a forma como a trajetória da personagem é apresentada e interpretada.

O QUE FAZER:

Nesse momento, o objetivo é montar uma linha do tempo ([Anexo 3](#)) que represente, de forma organizada e visual, os principais momentos da vida de Carolina Maria de Jesus apresentados nos trechos estudados, relacionando-os aos acontecimentos históricos que influenciaram sua trajetória.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Oriente a turma a retomar o material trabalhado nas etapas anteriores: trechos do texto, anotações e discussões.
- Incentive-os a consultar o texto-base constantemente, pois ele será essencial para identificar datas, períodos e acontecimentos.
- Apresente o trabalho em etapas de forma que o processo fique claro para o grupo de estudantes.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Pessoal, podemos pensar a linha do tempo como uma transposição visual dos acontecimentos narrados na biografia. É certo que muitos elementos que um texto elabora, não podem ser representados por esse formato, como a caracterização da biografada ou a subjetividade do autor. No entanto, essa forma privilegia uma organização visual da cronologia, do recorte de vida escolhido, dos deslocamentos geográficos, assim como da época em que tudo se passa, o que pode nos trazer uma maior compreensão sobre a vida da personagem e o período em que ela viveu."

"Vamos fazer o trabalho em etapas para ajudá-los a organizar as informações."

■ **1ª etapa: Selecionar acontecimentos marcantes da vida de Carolina de Jesus**

"Identifiquem e selecionem, no texto, os principais momentos da vida da personagem, como, por exemplo, a publicação e o sucesso do livro Quarto de despejo, além das transformações pelas quais passou até o momento de sua morte."

■ **2ª etapa: Identificar os acontecimentos históricos mencionados na narrativa**

"Atentem-se aos períodos e aos fatos relacionados ao contexto brasileiro aos quais o texto faz alusão, como, por exemplo, características da sociedade na época retratada e o golpe militar de 1964."

■ **3ª etapa: Construção da linha do tempo**

"Utilizem datas precisas quando aparecerem no texto (ex.: 1960, 1964, 1977)."

"Quando o texto indicar períodos aproximados, localizem o intervalo correspondente."

"Em cada ponto da linha do tempo, escrevam um pequeno resumo do acontecimento, situando também os deslocamentos geográficos."

"Diferenciem visualmente os eventos da vida de Carolina e os eventos históricos do Brasil."

■ **4ª etapa: Análise da linha do tempo e fechamento da atividade**

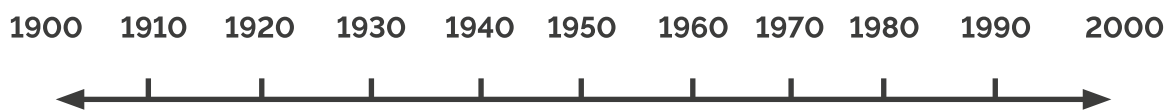
Quando a linha do tempo estiver pronta, convide os estudantes a analisar as informações organizadas. Conduza a conversa de modo a ajudá-los a perceber o que essa síntese revela sobre três aspectos importantes do estudo: o olhar do biógrafo, a relevância da personagem biografada e a importância daquele material biográfico.

A linha do tempo, ao ordenar os acontecimentos, permite que os estudantes identifiquem como o biógrafo seleciona, destaca e interpreta certos momentos da vida da personagem. Ela também evidencia por que aquela trajetória merece ser narrada e quais episódios ajudam a compreender sua importância histórica, social ou cultural. Dessa forma, esse material se torna, ao mesmo tempo, registro de memória e fonte de pesquisa.

A linha do tempo como ferramenta de produção do texto

Professor(a), construir uma linha do tempo é um recurso pedagógico valioso no estudo de textos, pois organiza cronologicamente os acontecimentos de um período e sistematiza informações. Sua função, no entanto, vai além da simples ordenação, pois funciona também como um instrumento potente de preparação para a escrita de textos biográficos. Isso porque ela ajuda o estudante a visualizar, de modo claro e articulado, elementos essenciais desse gênero: os fatos da vida íntima e social da personagem, as temporalidades que estruturam sua história, os acontecimentos marcantes e os espaços por onde ela circulou. Uma vez construída, essa linha do tempo oferece ao estudante um mapa narrativo: cada ponto marcado pode ser desenvolvido em forma de episódio, parágrafo ou cena, permitindo que a sequência de fatos se transforme em um percurso biográfico coerente e significativo.

[!\[\]\(4729e517bc6a7cd81c8025b9646574fb_img.jpg\) Material de apoio ao\(à\) professor\(a\): linha do tempo](#)



ANEXO 1 - Texto original

Língua de fogo

Tom Farias

No dia 29 de dezembro de 1960, Carolina Maria de Jesus, voltava à favela do Canindé, de onde havia se mudado no final de agosto, depois do estrondoso sucesso do seu livro *Quarto de despejo*. A visita da escritora mineira, radicada na cidade de São Paulo desde 1937, visava uma situação inusitada: foi voluntariamente dar “conselhos” para o senhor Geraldo Bordin, o gari ganhador de um prêmio milionário na loteria de Natal. Ele morava com a mulher em um barraco na favela onde por doze anos Carolina viveu e escreveu seu famoso livro. “Tenho ouvido muito a seu respeito. Não a conhecia pessoalmente, mas por ouvir falar”, disse o sortudo, que ainda não sabia o que fazer com a dinheirama, como disse ao jornal que cobriu o encontro, regado a cafezinho e muita conversa. Carolina, então ex-favelada, disse para o lixeiro deixar imediatamente a favela, alegando que era “um inferno”: “Saíam daqui logo. Isto não é lugar para gente morar”.

O episódio é pouco conhecido do grande público. Pouco se conhece também de sua militância política, sobretudo no campo do que hoje chamaríamos de ativismo de esquerda com certo teor de socialismo. Ingênua ou atirada, levando pouco desaforo para casa, Carolina protagonizou, antes e depois da fama, cenas dignas de quem cutuca o leão com vara curta. A partir da fome, que ela dizia ser amarela, Carolina decantou sua revolta.

Em 21 de maio de 1958, um mês depois de ser descoberta e revelada por Audálio Dantas, criticava em seu diário os políticos que a cada quatro anos assumem o poder, sem solucionar o problema da fome, que “tem matriz na favela e as sucursais nos lares dos operários”. Certa vez, em 1957, por se achar doente, expôs sua indignação contra o “propalado” atendimento do Serviço Social, e ganhou voz de prisão. “Como é pungente ver os dramas que ali se desenrolam”, escreveu em *Quarto de despejo*. O funcionário Alcides, irritado com a sua ousadia, teria gritado para os seguranças que a prendessem.

Carolina foi presa pelo menos quatro vezes, por queixas banais e fúteis – estar lendo ou escrevendo poesias na rua – e falsas acusações de roubo ou desacato. Ficou conhecida, como ela mesma já narrou, como a “diaba de Sacramento”, por uma falsa denúncia de que

estaria lendo o livro do bruxo São Cipriano, e, no tempo em que morou no Canindé, como “língua de fogo”, por dizer o que pensava contra tudo e todos. “Língua de mulher é igual pé de galinha, tudo espalha”, escreveu.

De 1960 em diante, Carolina não teve sossego. Seu livro virou best-seller imediato, desbancando nomes como Jorge Amado e Jean-Paul Sartre e provocou uma revolução de vendas, no Brasil e no mundo – até John Kennedy o leu. Com a ascensão social e a visibilidade, anúncios de casamentos e de gravidez, processos, brigas e outras turbulências tomaram conta de sua vida pública. Sua vida mudou radicalmente, passando a ser marcada por entrevistas diárias, viagens e idas a costureiros, salões de beleza e eventos literários, sociais e políticos. Passou de “negra favelada” a “Cinderela negra”, transmutando-se de controvertida e enigmática a uma das mulheres mais populares de seu tempo.

Ao vender 15 mil livros na Tchecoslováquia, declarou: “Agora quero me vestir em costureiros grã-finos como aquele tal de Dior.” Disse também que deseja estar na lista das dez mais. “Se a mulher do Garrincha [Elza Soares] entrou na lista, eu também posso.” Foi vista, no entanto, de “chale amarelo berrante e enorme rosa vermelha”. Décio Pignatari, que a viu na rua, se impressionou com Carolina, com “seu vestido soirée cor de maravilha até as canelas”. Mas era simpática, segundo ele. No festival “2a Noite de Autógrafos”, com a participação de Jorge Amado e Vinícius de Moraes, “atendeu a todas as perguntas curiosas que lhe fizeram”, como deu num jornal.

A mais requisitada

[...]

Um momento marcante da vida de Carolina ocorreu às vésperas do golpe militar de abril de 1964. O presidente Jango capengava no poder, com uma administração que se confrontava com a oligarquia rural e trabalhista. Carolina era próxima dele, frequentando-o, sempre que podia. Seguiu Thereza Goulart, até no ato de vestir, com roupas confeccionadas pelo costureiro Dener, o mais famoso do país. No dia 27 de março, porém, duas semanas depois do famoso comício da Central do Brasil, Carolina publicou uma carta-manifesto apoiando as reformas propostas pelo presidente da República. Escreveu: as “reformas vêm aí como nova abolição”. No documento, redigido de próprio punho, divulgado apenas em jornal da época, Carolina dá total apoio a Jango, lançando duras críticas ao Senado. Deu-lhe parabéns “pelo gesto nobre e humano em proclamar outra abolição que são as

reformas de base”. Em outro tópico, diz que o presidente agiu como médico. Examinou profundamente o Brasil e deu a receita, as reformas de base. E enviou a receita ao Senado, que é a farmácia. Os farmacêuticos que são nossos senadores dizem – não!”

O crucial apoio de Carolina custaria caro para ela, dado o destino de Jango. Depois dessa data, a escritora ficou confinada no sítio de Parelheiros, abandonando de vez a casa de Santana. Nasce daí seu ostracismo. Já o Brasil, no pós-golpe, tomou rumos sinistros com o cerceamento das liberdades. Se a vida já estava ruim para Carolina, com as baixas vendas dos seus livros, a situação só se agravou, até o desfecho de sua morte, aos 62 anos, no dia 13 de fevereiro de 1977.

ANEXO 2 - Trechos espacializados para a atividade de aprofundamento da leitura

A seguir, você encontrará o texto reformatado visualmente, segmentando as unidades de sentido com o objetivo de facilitar a anotação e análise de relações que, no formato original, podem permanecer “escondidas” em períodos longos e densos.

Sugerimos imprimir duas versões dos trechos espacializados:

- em folhas A4, que possam ser distribuídas a cada um dos estudantes;
- em um cartaz de tamanho A3 ou A2, para realizar comentários e anotações na lousa.

Uma alternativa à impressão em cartaz é o uso de um projetor para que o texto possa ser lido por todos os estudantes da sua turma.

PRIMEIRO TRECHO DE ESTUDO

No dia 29 de dezembro de 1960,
Carolina Maria de Jesus voltava à favela do Canindé,
de onde havia se mudado no final de agosto,
depois do estrondoso sucesso do seu livro *Quarto de despejo*.
A visita da escritora mineira,
radicada na cidade de São Paulo desde 1937,
visava uma situação inusitada:
foi voluntariamente dar “conselhos” ao senhor Geraldo Bordin,
o gari ganhador de um prêmio milionário na loteria de Natal.
[...]

Carolina, então ex-favelada,
disse para o lixeiro deixar imediatamente a favela,
alegando que era “um inferno”:
“Saíam daqui logo.
Isto não é lugar para gente morar”.
[...]

Ingênua ou atirada,
levando pouco desaforo para casa,
Carolina protagonizou, antes e depois da fama,
cenas dignas de quem cutuca o leão com vara curta.
A partir da fome,
que ela dizia ser amarela,
Carolina decantou sua revolta.

SEGUNDO TRECHO DE ESTUDO

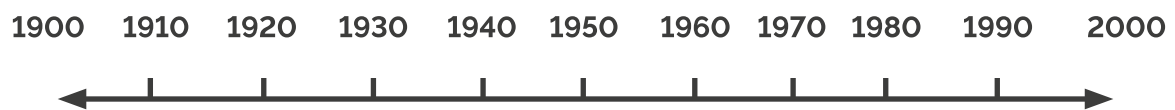
Sua vida mudou radicalmente,
passando a ser marcada por entrevistas diárias,
viagens
e idas a costureiros,
salões de beleza
e eventos literários, sociais e políticos.
Passou de “negra favelada”
a “Cinderela negra”,
transmutando-se de controvertida e enigmática
a uma das mulheres mais populares de seu tempo.

TERCEIRO TRECHO DE ESTUDO

O crucial apoio de Carolina custaria caro para ela,
dado o destino de Jango.
Depois dessa data,
a escritora ficou confinada no sítio de Parelheiros,
abandonando de vez a casa de Santana.
Nasce daí o seu ostracismo.
Já o Brasil, no pós-golpe,
tomou rumos sinistros,
com o cerceamento das liberdades.
Se a vida já estava difícil para Carolina,
com as baixas vendas de seus livros,
a situação só se agravou,
até o desfecho de sua morte,
aos 62 anos,
no dia 13 de fevereiro de 1977.

ANEXO 3 - Para sistematizar o estudo do texto: linha do tempo

A linha do tempo é uma ferramenta utilizada para organizar, visualizar e localizar temporalmente os acontecimentos estudados. Ela representa a passagem contínua do tempo e oferece um espaço gráfico para identificar se os acontecimentos ocorreram de forma cronológica ou simultânea, bem como seu período de duração.





GÊNERO:

POEMA

11. GÊNERO POEMA

O poema é uma forma de expressão que surge do desejo humano de transformar a experiência em linguagem. Desde muito cedo, **as pessoas criam poemas para organizar sentimentos, expressar emoções e encontrar beleza no cotidiano**. Por isso, o poema não é apenas um gênero literário; é também uma maneira de perceber o mundo. Ele convida o leitor a olhar com mais atenção, escutar com mais delicadeza e reconhecer sentidos que, muitas vezes, passam despercebidos na pressa do dia a dia.

O poema combina emoção e construção. Cada escolha – o ritmo, as imagens, a sonoridade, o tamanho dos versos – ajuda a criar um modo particular de dizer. O poema não explica; ele sugere, provoca, ilumina. Ao trabalhar com esse gênero, os estudantes descobrem que suas vivências podem se transformar em criação e que a linguagem pode ser um espaço de liberdade, invenção e sensibilidade. Assim, o poema amplia a imaginação, fortalece a escuta e aproxima as pessoas de outras vozes e realidades.

11.1 A linguagem no poema

A linguagem poética é caracterizada pela busca de intensidade. Em vez de seguir a lógica direta do discurso cotidiano, **ela se organiza para criar efeitos de sentido: imagens que surpreendem, sons que se repetem, ritmos que conduzem a leitura**. Cada palavra é escolhida com cuidado, pois, no poema, o significado não está apenas no que se diz, mas também em como se diz.

O poema trabalha com a força das imagens, a musicalidade das frases, a repetição que cria ritmo e a pausa que dá respiro. Ele transforma o comum em inesperado e faz da linguagem um espaço de descoberta. Ao explorar metáforas, comparações, onomatopeias, variações de ritmo e marcas de oralidade, os estudantes percebem que o poema não é distante: ele nasce da fala, da escuta, dos sons do mundo e das experiências que cada um carrega.

Assim, a linguagem poética se torna um convite para experimentar. Ler e produzir poemas é aprender a brincar com as palavras, perceber suas nuances e descobrir que a linguagem pode ser tão viva quanto a própria vida. É nesse encontro entre forma e sensibilidade que o poema revela sua força.

11.2 O estudo do poema na perspectiva do AET

A seguir, propomos uma sequência de atividades pensada para aprofundar o estudo do texto por meio da metodologia **AET**. Essa sequência é organizada em quatro etapas, culminando com a produção de um texto do gênero trabalhado.

No entanto, destacamos que o propósito central do trabalho é **desenvolver a capacidade de compreender tanto o conteúdo dos textos quanto o modo como eles se estruturam e funcionam**. Acreditamos que, ao fortalecer essa compreensão, os estudantes ganham ferramentas para realizar suas produções com mais segurança, clareza e qualidade.

Neste material, propomos um exercício detalhado para aprofundar o estudo da linguagem e do gênero textual a partir de um texto-base.

Antes da apresentação da proposta, alguns alinhamentos importantes:

1. O poema é o gênero trabalhado na **Olimpíada para Professores de Língua Portuguesa (OPLP)** no 6º ano do Ensino Fundamental. Por isso, a sequência apresentada foi planejada especialmente para essa etapa da escolaridade. Considera-se que, nesse momento, os estudantes já têm condições de mobilizar repertórios pessoais, reconhecer temas do cotidiano e expressar suas vivências por meio da linguagem poética. Ao mesmo tempo, ainda precisam de mediação para compreender recursos expressivos, explorar ritmos e imagens e experimentar diferentes formas de construção poética. Assim, as etapas propostas buscam equilibrar o desafio, apoiando a construção gradual de autonomia própria desse momento da escolarização.
2. Trabalhar com um gênero textual é fundamental para que os estudantes compreendam não apenas sua estrutura, mas também os desafios de linguagem e as diferentes formas de articulação que ele pode assumir. Embora cada gênero apresente um funcionamento próprio, as variações internas são muitas, pois os autores organizam as ideias de modos distintos e constroem seus textos com estratégias variadas. Por isso, ao longo do percurso da **OPLP**, é importante incluir outros poemas, além do texto-base.

3. A proposta para o estudo do poema pressupõe que os estudantes **já tenham tido contato** com textos desse gênero e com os principais recursos linguísticos que o caracterizam. No entanto, para favorecer o aproveitamento da sequência de atividades e apoiar os(as) professores(as), serão disponibilizadas tabelas que sintetizam informações essenciais sobre o gênero. Esses **materiais poderão ser impressos e utilizados como suporte nas aulas**, auxiliando os estudantes nas diferentes etapas do trabalho.

11.3 Proposta modelar: poema

Ano | série: 6º ano do Ensino Fundamental

Gênero: Poema

Texto em estudo: Trem de ferro, Manuel Bandeira



I. RESUMO

Nesta proposta, a turma se aprofunda no gênero poema a partir de um texto-base de Manuel Bandeira e de releituras orientadas. Nas atividades “antes da leitura” são trabalhados contexto de produção, vocabulário e antecipação de questões. “Durante a leitura”, busca-se uma compreensão global do texto por meio de uma leitura expressiva em voz alta e de perguntas norteadoras. No momento de “aprofundar a leitura”, os estudantes analisam a relação entre forma e conteúdo. Por fim, na etapa “após a leitura”, para integrar o que aprenderam, os estudantes são convidados a criar e apresentar um poema em formato de *slam*.

II. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer a estrutura ou forma composicional do poema.
- Compreender de que modo os recursos linguísticos, estilísticos e sonoros constroem a expressividade do poema.
- Experimentar como forma e conteúdo se articulam na construção do sentido do poema.

III. ESTUDO DO TEXTO

Antes da leitura: preparar para aprender

POR QUE FAZER:

Na metodologia **AET**, o momento anterior à leitura busca criar condições cognitivas, linguísticas e discursivas para que os estudantes possam acompanhar a análise do texto a partir de um propósito de estudo claro.

No trabalho com poemas, essa preparação é especialmente importante para adentrar em seu universo. Diferentemente de gêneros narrativos ou informativos, eles costumam apresentar uma estrutura condensada, repleta de figuras de linguagem e de referências culturais e históricas implícitas. Por isso, o estudante precisa desse suporte inicial para ativar conhecimentos prévios e ampliar seu repertório, favorecendo uma leitura mais significativa e interpretativa.

O QUE FAZER:

1. Discutir o contexto de produção

Informar quem é o autor e em que momento histórico o texto foi produzido ajuda a situar os estudantes diante dos debates sociais da época e das influências que marcaram o poeta. Esse contexto fornece chaves para compreender as escolhas de linguagem, ritmo e forma da obra, além de facilitar o reconhecimento de críticas sociais, referências culturais e símbolos presentes. Esse conhecimento amplia a interpretação e permite que o leitor perceba sentidos que não surgem de imediato. Ao antecipar esses elementos, o(a) professor(a) garante que o primeiro contato com o texto já ocorra em um nível mais profundo de análise.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Distribua cópias do poema original ([Anexo 1](#)) *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira.
- Pergunte à turma se já conhecem ou se tiveram contato com algum dos poemas do autor.
- Faça uma apresentação do autor e, em seguida, proponha algumas perguntas norteadoras para pensar o poema.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Antes de começarmos a leitura, quero apresentar o autor do poema. Manuel Bandeira foi um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX. Além de poeta, ele também trabalhou como crítico literário, professor e tradutor. Sua escrita é conhecida pela sensibilidade, pela musicalidade e pelo modo como transforma experiências pessoais em poesia de grande força expressiva."

"É importante lembrar que Bandeira é uma figura central do Modernismo brasileiro, um movimento artístico que, no início do século XX, renovou profundamente a literatura do país. Sua poesia é reconhecida como uma das mais representativas do período, especialmente por usar uma linguagem simples, coloquial e muito próxima do cotidiano. E isso é algo que vamos observar com bastante clareza na leitura do poema."

- Um pouco de contexto sobre o poema *Trem de ferro*.

*"No início do século XX, o Brasil passava por um período de modernização marcado pela expansão das ferrovias, que se tornaram fundamentais para o transporte de café, nosso principal produto de exportação na época, e para integrar as diferentes regiões do país. Os trens mudaram o ritmo da vida cotidiana, aproximando cidades e acelerando deslocamentos. Esse cenário influenciou os escritores modernistas, que buscavam representar a nova realidade brasileira por meio de uma linguagem mais próxima do cotidiano e dos sons da vida urbana. É nesse contexto, em 1937, que Manuel Bandeira compõe **Trem de ferro**, transformando o movimento e a sonoridade das locomotivas em poesia."*

"Vamos ver como ele constrói esse trem com palavras."

- Uma curiosidade sobre o poema.

"Além da importância literária desse poema, ele foi musicado pelo grande maestro brasileiro Antônio Carlos Jobim, em 1994. O poema em si já é sonoro, mas o trabalho musical agrega outras belezas."

2. Pensar no vocabulário do texto

A proposta consiste em explorar o tema central do poema por meio da discussão de termos que contribuem para a construção de sentido. As palavras selecionadas são aquelas que ajudam a criar o universo de significados no qual o texto se insere.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Escreva na lousa as palavras selecionadas ("foguista", "ingazeira") e peça aos estudantes que sugiram outras com as quais elas se relacionam, seja por semelhança, oposição, sonoridade ou sensação. Registre todas as associações, formando uma rede ao redor de cada termo. Essa visualização ajuda a turma a perceber como os sentidos se conectam e prepara a compreensão do vocábulo no poema.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Vocês já ouviram a palavra 'foguista'? É uma palavra que parece familiar, mas soa um pouco estranha, não é?"

Aqui os estudantes podem começar a refletir pela parte da palavra que conhecem: "fogo".

"Há alguma relação com fogo. Será que significa alguém que gosta de fogo?"

"Certamente tem a ver com fogo, mas vamos considerar o processo de formação das palavras. Vejam só, vou colocar essa palavra junto com outras para refletirmos sobre isso."

Anote as seguintes palavras na lousa:

dentista – jornalista – economista – foguista

"Leiam todos os termos e pensem no que eles têm em comum."

Os estudantes podem responder que eles apresentam a mesma terminação.

"Muito interessante! E quanto ao significado, o que eles têm em comum?"

Os estudantes podem perceber que todas as palavras designam uma profissão.

"Vocês estão certos! O sufixo 'ista', embora tenha muitas funções na nossa língua, serve, entre outras coisas, para designar profissões e especializações. Então, o foguista é aquele...?"

Os estudantes podem responder: "que trabalha com fogo." Isso mostra que entenderam a relação entre o sufixo e a profissão.

"Vamos ver o que o dicionário Caldas Aulete diz: 1. Aquele que cuida de fornalha, em máquinas movidas a vapor; FORNALHEIRO [F.: fogo + -ista]."

"Ou seja, vocês estavam no caminho certo. O foguista é o profissional responsável por preparar as máquinas e os equipamentos que fazem funcionar as caldeiras a vapor."

"Agora vamos pensar em outra palavra: 'ingazeira'. Ela é um pouco mais difícil de associar, então vamos usar o mesmo raciocínio. Vou colocar no quadro mais alguns exemplos."

Anote as seguintes palavras na lousa:

ingazeira – amoreira – goiabeira – jaboticabeira

"Vamos lá! Leiam essas palavras juntas e pensem no que elas têm em comum."

Os estudantes poderão reconhecer com facilidade que se tratam de árvores frutíferas e podem perceber que a ingazeira é uma árvore de ingá.

"Vocês conhecem essa árvore? Ela é bem comum no Brasil e dá um fruto branco, comprido e bem doce."

"Percebam como essas palavras já nos preparam para o poema: temos um 'foguista', que trabalha com uma máquina a vapor, e uma 'ingazeira', que pode fazer parte da paisagem. Vamos acompanhar o texto para ver como esses elementos aparecem."

Após a reflexão inicial sobre o vocabulário, selecione algumas palavras que aparecem no texto de forma distinta do que a gramática normativa prevê e proponha uma reflexão.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Pessoal, observem estes termos que aparecem no poema: 'prendero', 'canaviá', 'oficiá', 'mimbora'."

"Vocês provavelmente já ouviram essas palavras, mas o que chama a atenção é que elas não seguem a escrita padrão da nossa língua. Em vez disso, procuram representar a maneira como as pessoas realmente falam em determinadas regiões ou grupos sociais. Assim, 'prendero' aparece no lugar de 'prenderam', 'canaviá' no lugar de 'canavial', 'oficiá' no lugar de 'oficial' e 'mimbora' no lugar de 'vou-me embora'."

*"Essas escolhas aproximam o poema da oralidade e ajudam a construir a voz das personagens, revelando seu modo de falar e o contexto cultural em que vivem. É importante lembrar que todos nós falamos português, mas isso não significa que falamos do mesmo jeito. A língua muda conforme a região, a convivência, a história e a situação de uso. Esse fenômeno se chama **variação linguística** e faz parte da riqueza dos falares brasileiros."*

"Segundo os estudos da linguística, essas formas não são 'erros', mas variantes legítimas da língua. Elas representam outros registros e modos de expressão que também fazem parte do nosso idioma. Quando aparecem na literatura, essas variantes dão autenticidade ao texto, aproximam o leitor das vozes retratadas e mostram que a poesia também nasce da fala viva das pessoas."

"Agora, vamos pensar: por que será que o poeta escolhe usar essas variantes no poema? O que ele quer mostrar com isso?"

"Vamos observar como essas escolhas aparecem no poema e que efeitos produzem na leitura."

3. Pensar o título do texto

A partir da discussão prévia sobre o vocabulário, incentive os estudantes a antecipar o conteúdo do texto por meio da análise do título. O objetivo é que formulem hipóteses sobre a temática central.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

*"A partir das palavras que já conhecemos, será que conseguimos pensar em alguma relação entre elas e o título do poema? E mais: o que vocês esperam encontrar no texto só de olhar para o título **Trem de ferro**?"*

O que os estudantes podem responder:

"Sim, é possível. A palavra 'foguista' tem a ver com o trem. O 'foguista' é quem prepara a caldeira para o trem funcionar."

"E 'ingazeira' pode ser parte da paisagem que o trem atravessa."

"Pelo título, esperamos que o poema fale sobre um trem, sobre o movimento dele ou sobre o caminho que ele faz."

Durante a leitura: construir uma compreensão global**POR QUE FAZER:**

Nesta etapa, o trabalho se concentra em um primeiro contato com o texto, cujo objetivo principal é construir uma compreensão global do mesmo. Por meio da leitura e das conversas iniciais, os estudantes são convidados a se familiarizar com o tema e com as imagens que estruturam o poema, identificando dúvidas, estranhamentos e aspectos que precisam ser aprofundados nas etapas seguintes. Ainda não se trata de um estudo detalhado da linguagem, mas de um momento de aproximação que permite ao leitor habitar o universo poético e sentir o efeito da sua expressividade.

Ao longo da primeira leitura, o(a) professor(a) pode atuar como modelo de leitor(a) experiente, mesmo com estudantes mais velhos já alfabetizados. A leitura em voz alta, realizada por quem estudou previamente o texto, cumpre um papel fundamental: ao usar entonação, pausas e destacar palavras ou expressões-chave, o(a) professor(a) torna mais viva a sonoridade do poema, dá fluidez aos versos e valoriza a cadência criada pelo autor. Esse tipo de mediação ajuda os estudantes a acompanhar as imagens criadas pelo poeta, perceber o tom da obra e construir uma base comum de compreensão, sobre a qual o estudo mais aprofundado poderá se apoiar.

O QUE FAZER:**1. Leitura em voz alta**

A primeira leitura tem como foco a escuta atenta do texto e a percepção de seu ritmo e sua sonoridade. O(A) professor(a) realiza a leitura em voz alta, cuidando da entonação, das pausas e da cadência dos versos e estrofes. Durante essa leitura, não é necessário interromper o texto a todo momento. O objetivo é oferecer aos estudantes a oportunidade de ouvir o poema integralmente, percebendo o tema que apresenta e observando como o ritmo e a sonoridade produzem efeitos. Essa escuta contínua é fundamental para que eles captem o tom, a intenção e a atmosfera construída pelo poeta, antes de avançarem para análises mais detalhadas.

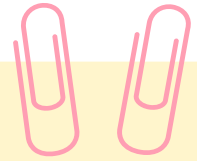
POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

Professores(as), este é um dos momentos mais importantes da atividade, pois, além de o poema trazer em sua tradição uma dimensão oral essencial, a declamação ajuda a tornar perceptível a relação entre forma e conteúdo. No caso de *Trem de ferro*, o som e o ritmo são fundamentais, pois é por meio deles que o poema cria a sensação de um trem em movimento. Portanto, é importante que a leitura destaque a disposição dos versos e das estrofes, assim como as repetições que ajudam a construir os diferentes movimentos do texto. Observe especialmente:

- A repetição de “**café com pão**” no início, marcando o momento em que o trem começa a se mover;
- A repetição de “**muita força**” na segunda estrofe, mostrando que o trem está ganhando velocidade.
- O aumento do ritmo na **terceira estrofe**, que pode ser lida com mais velocidade para acompanhar a aceleração do trem;
- A repetição de “**pouca gente**”, que reforça a cadência marcada e dá a sensação de continuidade.

Esses recursos sonoros poderão ajudar os estudantes a perceber como o poema transforma a linguagem em movimento, ritmo e imagem.

📄 Material de apoio ao(à) professor(a): texto com destaques para orientar a primeira leitura em voz alta. As repetições estão em **negrito** e a estrofe que representa a aceleração está em **vermelho**.



Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oô...

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

De ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Oô...

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá

Oô...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra matá minha sede

Oô...

Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Oô...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

OBSERVAÇÃO: este material é destinado ao planejamento docente, não sendo necessário imprimi-lo ou distribuí-lo aos estudantes.

2. Identificação das informações globais

Após a leitura, é possível promover uma breve conversa para verificar a compreensão das primeiras impressões dos estudantes por meio de perguntas que ajudem a recuperar informações globais do texto.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

“Qual foi a sensação de vocês ao ouvirem este poema?”

Escute as percepções dos estudantes e, se necessário, ajude-os a nomear algumas delas (velocidade, repetição, movimento).

“O movimento parecia rápido ou lento?”

Verifique se eles perceberam a variação na intensidade do movimento (começa devagar e, depois, aumenta a velocidade).

“Vocês sentiram como se estivessem dentro do trem ou observando de fora?”

Oriente-os a fechar os olhos para retornar às paisagens e peça que comparem com experiências vividas quando estiveram em um trem ou em outro meio de transporte que possibilitasse essa visão.

“Sobre o que ele fala?”

Leve os estudantes a identificar o tema geral, mesmo que de forma ampla. Incentive-os a compartilhar suas percepções a partir da leitura (um trem em movimento, uma viagem de trem)

“O que mais chamou a atenção de vocês?”

Estimule que mencionem detalhes: palavras repetidas, sons, imagens, ritmo.

3. Encaminhamento para aprofundar

Uma vez levantadas as impressões gerais, a proposta consiste em ajudar os estudantes a perceber que, para compreender melhor o poema, é preciso um olhar atento

às especificidades do gênero. Ou seja, observar como o poeta utiliza recursos como ritmo, repetições, pausas e sonoridade na construção de imagens e sentidos.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"De que maneira a estrutura do poema ajuda a representar o movimento do trem?"

"Quais recursos de linguagem constroem a sensação de velocidade do trem?"

Informe que vocês realizarão juntos um estudo mais detalhado do texto, com o objetivo de responder a essas perguntas e aprofundar a compreensão.

Aprofundando a leitura: estudar o texto

POR QUE FAZER:

Nesta etapa, o objetivo é levar os estudantes a compreender que o aprofundamento da leitura exige observar as especificidades do gênero. Para isso, realizaremos releituras orientadas que exploram as diversas camadas do poema: a organização dos versos, os recursos sonoros, o ritmo e as imagens construídas ao longo do texto. A articulação entre esses elementos revela como o poema produz sentidos e como a forma participa ativamente da construção do conteúdo.

O QUE FAZER:

1. Relembrar a estrutura do poema

Esta etapa busca resgatar o conhecimento prévio da turma sobre a organização do gênero, estabelecendo uma base sólida para a análise linguística que virá a seguir. A ideia é construir um diálogo que valorize o que os estudantes já lembram, organizando essas percepções de forma sistemática.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Estimule os estudantes a recuperar o que sabem sobre o gênero poema, incentivando a memória sobre as leituras e estudos realizados anteriormente.
- Organize as respostas dos estudantes na lousa de forma visível e bem estruturada.
- Retome com a turma as partes constitutivas do gênero a partir de uma tabela de síntese, conforme modelo a seguir, dando visibilidade às características mais importantes.
- Utilize a tabela para registrar a função e os aspectos importantes de cada parte, integrando o que os estudantes já recuperaram, servindo como material de consulta para as próximas atividades.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

"Temos estudado o gênero poema. Vamos tentar lembrar o que aprendemos até agora?"

"Que tipo de linguagem predomina nos poemas: denotativa ou conotativa?"

"O que sabemos sobre a estrutura desse gênero?"

"Quais são os recursos utilizados para a construção das imagens e da expressividade no poema?"

"De que maneira a disposição dos versos e das estrofes contribui para o efeito que o poema produz?"

📄 Material de apoio ao(a) professor(a): tabela com a estrutura

ELEMENTO	O QUE É?	PARA QUE SERVE?
Verso	É cada linha que compõe um poema, funciona como uma unidade rítmica e de sentido.	Organizar o texto e criar o ritmo.
Estrofe	É um conjunto de versos.	Dividir o poema em partes, como parágrafos poéticos".
Ritmo	É o movimento sonoro do poema, criado pela alternância de pausas, acentos, repetições e variações que dão fluidez e musicalidade aos versos.	Fazer o poema "soar" e ganhar vida quando lido em voz alta.

Métrica	É a organização rítmica do poema, determinada pelo número de sílabas poéticas e pelo modo como elas se distribuem nos versos.	Construir o "compasso" do poema, ajudando a criar ritmo, musicalidade e efeito sonoro.
Sonoridade	É o conjunto de efeitos sonoros criados pelas palavras em um poema, como rimas, aliterações, assonâncias e repetições, que contribuem para sua musicalidade e para a forma como ele "soa" quando lido em voz alta.	É parte essencial da experiência poética, porque ajuda a construir ritmo, atmosfera e emoção.
Figuras de linguagem	São recursos expressivos usados para criar efeitos de sentido, intensificar emoções, produzir imagens e tornar o texto mais vivo e significativo.	Transformar o uso comum das palavras, permitindo que a linguagem ganhe força poética, surpresa, ritmo e profundidade.
Eu lírico	É a voz que fala no poema.	Expressar sentimentos, pensamentos e marcar a perspectiva do poema.



SAIBA MAIS

E então, poema ou poesia?

A poesia é a força expressiva que atua no poema, mas também em outras manifestações artísticas. Ela surge quando a linguagem provoca encantamento, estranhamento ou revelação, convidando o leitor, o espectador ou o ouvinte a retornar à obra e descobrir novas camadas de significado. Nesse sentido, a poesia é a experiência estética que atravessa uma obra e amplia nossa percepção do mundo.

Já o poema refere-se ao texto organizado em versos, marcado por ritmo, sonoridade e pela disposição gráfica que orienta diferentes modos de leitura. Nessa forma de expressão, cada escolha estrutural funciona como uma pista para que o leitor construa sentidos.

2. Pensar a linguagem do texto

Nesta proposta, o foco é aprofundar o entendimento do texto por meio da análise dos elementos linguísticos.

POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Convide os estudantes a utilizarem grifos, símbolos e cores diferentes para anotar o texto durante a releitura mediada.
- Promova pausas estratégicas após a leitura de cada estrofe, utilizando perguntas de apoio para que a turma se aprofunde nas estratégias empregadas pelo autor na construção da sonoridade e das imagens do poema.

ESTUDO DO POEMA	
Poema separado por estrofes	Perguntas e comentários para apoiar o estudo do texto
Café com pão Café com pão Café com pão Virge Maria que foi isto maquinista?	"Pessoal, observem que a expressão 'café com pão' traz elementos muito presentes no cotidiano brasileiro. Sabemos que os poetas fazem escolhas que não são aleatórias. Por que será que Manuel Bandeira inicia o texto remetendo a esses costumes populares, repetindo-os não uma, mas três vezes?" "O poeta faz uma escolha sonora muito interessante. Vejam: 'café' é uma palavra formada por duas sílabas – uma átona e uma tônica (ca-fé) – e 'pão', embora seja uma palavra só, aparece junto da preposição 'com', formando também uma sequência átona/tônica (com-pão). Quando pronunciamos 'café com pão', esse encadeamento cria um ritmo repetitivo, quase mecânico. A que isso nos remete? O que imaginamos ao ouvir esse som?" "Notem que, pela sonoridade e pelo ritmo dos três primeiros versos, percebemos que o trem já iniciou sua viagem. O poema começa com uma musicalidade que imita o trem ganhando velocidade. No entanto, o quarto verso é mais longo e apresenta um som diferente, marcado pela repetição do som da letra /i/:

	'Virge Maria que foi isto maquinista?' Esse alongamento e essa mudança sonora criam um efeito que lembra outro tipo de ruído do trem — algo mais arrastado, mais prolongado. Que ruído é esse?" "Além disso, reparem que esse verso traz uma expressão popular, 'Virge Maria', que faz parte da variação linguística que estudamos no início da atividade. Essa escolha não é casual: Manuel Bandeira, como poeta modernista, valorizava a fala do povo, a oralidade, as expressões regionais e o modo como as pessoas realmente se comunicam no dia a dia. Qual é o efeito do uso dessa expressão no poema?"
Agora sim Café com pão Agora sim Voa, fumaça Corre, cerca Ai seu foguista Bota fogo Na fornalha Que eu preciso Muita força Muita força Muita força	Agora, na segunda estrofe, vamos prestar atenção às imagens criadas pelo poeta. Os três primeiros versos continuam reforçando o movimento iniciado na estrofe anterior: o trem segue em movimento, e o ritmo do poema acompanha esse deslocamento. Em seguida, aparecem dois versos muito importantes: 'Voa, fumaça' 'Corre, cerca'. É como se alguém estivesse chamando ou dando ordens à fumaça e à cerca. Como leitores, temos a sensação de que esses elementos ganham vida, como se participassem ativamente da cena. Por que será?" "Aqui, Manuel Bandeira usa uma figura de linguagem chamada personificação, que consiste em atribuir ações e dar vida a elementos inanimados, como se a fumaça pudesse, voluntariamente, voar, ou a cerca, correr. Além disso, o verso 'Voa, fumaça' se conecta diretamente com os versos seguintes: 'Ai, seu foguista Bota fogo na fornalha'. Que reação gera a ação do foguista no movimento do trem?" "O foguista é o responsável por alimentar a fornalha do trem a vapor. "Se ele coloca fogo, a fornalha esquenta, o vapor aumenta e a fumaça realmente voa para fora da chaminé.

	Ou seja, há uma relação lógica entre fogo na fomalha, trem em movimento e fumaça sendo expelida para o ar (por isso, voa). Assim como o trem em movimento parece fazer a fumaça voar, o que será que quer dizer 'Corre, cerca?' "Quando estamos dentro de um trem em movimento, o que acontece com as coisas do lado de fora? Elas passam rápido, dando a sensação de que o mundo corre ao contrário, como se tudo se movesse (incluindo a cerca), tudo menos nós, não é mesmo?" "Vejam o verso que diz 'que eu preciso'. Quem é esse 'eu' que fala no poema? Quem precisa de muita força para funcionar? Lembrem-se de que, neste poema, muitos seres inanimados ganham vida." "Atentem-se à repetição de 'Muita força'. Por que o autor reitera essa expressão não uma, mas três vezes?" "Assim como o verso 'café com pão', 'muita força' também é formado por duas palavras com duas sílabas, mas agora o poeta propõe um ritmo diferente: a sílaba mais forte será a primeira de cada palavra: mui-ta for-ça, diferente de ca-fé com-pão. Tente reproduzir o verso e perceba o que esse novo ritmo sugere."
Oô... Foge, bicho Foge, povo Passa ponte Passa poste Passa pasto Passa boi Passa boiada Passa galho De Ingazeira Debruçada No riacho Que vontade De cantar!	"Veja que a estrofe começa com uma expressão sonora que se repetirá no início dos próximos versos. Vamos pensar sobre ela?: 'Oô...' Esse som é extremamente importante. A vogal /o/ é prolongada e vibrante – ao que ela pode estar remetendo? Ela cria uma atmosfera sonora que lembra cantos tradicionais do sertão, como o aboio, usado pelos vaqueiros para conduzir a boiada. Ou seja, antes mesmo de aparecer qualquer imagem, o poema já nos coloca dentro de um ambiente rural, marcado pela oralidade e pela musicalidade popular." "Logo depois, aparecem os versos: 'Foge, bicho/Foge, povo'. Aqui vemos novamente uma forma semelhante às estrofes anteriores ('Voa, fumaça/ Corre, cerca'). Que efeito esse recurso produz na estrofe? Quem foge? Quem passa? Perceba a sensação de que tudo ao redor reage ao trem, como se os elementos da paisagem tivessem vida própria.

	É uma forma de personificação, um recurso metafórico que anima a cena. A partir daí, todos os versos seguem uma estrutura repetida: 'Passa ponte/Passa poste/Passa pasto'. Esse recurso se chama paralelismo: a mesma estrutura sintática se repete, mudando apenas uma palavra. Qual é a função desse recurso nas estrofes? Ele cria ritmo, reforça a ideia de movimento contínuo e transforma a paisagem em uma sequência rápida, como se fosse vista pela janela de um trem em alta velocidade." "Pessoal, será que, se fecharmos os olhos, conseguimos visualizar a cena? Bichos correndo, pessoas se afastando, pontes e postes passando depressa, pastos, bois e boiadas, galhos de ingazeira inclinados sobre o riacho... Vocês conseguem se sentir como passageiros desse trem?" "A estrofe termina com uma expressão de desejo do eu-lírico: 'que vontade de cantar'. Quem é que tem vontade de cantar? De que perspectiva seguimos experimentando a cena? Esse fechamento nos prepara para as próximas estrofes."
Oô... Quando me prendero No canaviá Cada pé de cana Era um oficiá	"Vamos pensar nas estrofes a seguir conjuntamente, já que elas apresentam elementos comuns. As estrofes iniciam com o 'aboio', recurso que já comentamos e introduz a tradição das quadras populares, pequenos poemas de quatro versos, geralmente de origem oral, que fazem parte da cultura do povo. Nas próximas três estrofes, Manuel Bandeira traz essa nova referência e perspectiva, remetendo a cenas da vida rural. Reparem que as quadras costumam usar linguagem simples, musicalidade, repetições e ritmo marcado pelas rimas."
Oô... Menina bonita Do vestido verde Me dá tua boca Pra matar minha sede Oô... Vou mimbora vou mimbora Não gosto daqui Nasci no sertão Sou de Ouricuri Oô...	"Perceba que as palavras que rimam ('canaviá', 'oficiá') e outras que compõem a estrofe ('mimbora') utilizam a variação linguística. Por que o autor usa essas quadras populares dentro de seu poema, considerando o que já estudamos sobre a obra de Bandeira? Essas são características centrais da obra de Manuel Bandeira: a aproximação entre o poema escrito e a oralidade, além da presença da tradição popular e das manifestações culturais brasileiras."

Vou depressa Vou correndo Vou na toda Que só levo Pouca gente Pouca gente Pouca gente...	"Percebam que a estrofe final mantém o ritmo das anteriores, pois o trem continua em movimento, mantendo a estrutura de sílaba tônica-átona-tônica-átona. A palavra 'vou' se repete, mudando o complemento que a segue. A repetição de 'Pouca gente' funciona como um refrão final: ecoa o barulho repetitivo do trem, reforça a cadência marcada e dá a sensação de continuidade, como se o trem seguisse viagem mesmo após o poema acabar."
---	--

Após reler e dialogar sobre as questões da primeira estrofe, realize uma sistematização focada nos recursos linguísticos. O objetivo é chamar a atenção para como o poeta utiliza a forma do poema e os recursos estilísticos para construir o sentido desejado.

O que observar com a turma:

- **Sonoridade e ritmo:** Refere-se aos sons, repetições e padrões rítmicos que estruturam o poema. Inclui a musicalidade criada pelas palavras, a cadência dos versos e os efeitos sonoros, que ajudam a transmitir sensações, movimentos e atmosferas.
- **Imagens poéticas:** São os recursos que permitem ao leitor visualizar o que o poema descreve. Envolvem figuras de linguagem, descrições e escolhas expressivas que transformam palavras em cenas, criando ambientes, personagens e ações dentro do texto.
- **Forma do poema:** É o modo como o poema é organizado: tamanho dos versos, estrofes, repetições, rimas, ritmo visual e escolhas estruturais. A forma influencia diretamente o sentido e o efeito do poema, ajudando a construir sua identidade estética.

O que os(as) professores(as) podem dizer:

- **Quanto ao uso dos marcadores temporais**

"Observem como a sonoridade organiza o poema e cria a sensação de movimento do trem. Vamos localizar alguns exemplos: 'Café com pão', repetido três vezes, cria um ritmo mecânico devido à alternância entre sílabas átonas e tônicas, imitando o barulho das

rodas nos trilhos. Já o verso 'Virge Maria que foi isto maquinista?' Apresenta uma sonoridade diferente, marcada pelo som prolongado do /i/, que lembra o pito do trem."

"Percebam também o uso do 'Oô...', que funciona como um aboio e reforça a musicalidade rural. A repetição de expressões como 'muita força' e 'pouca gente' cria novos ritmos, sugerindo aceleração, esforço e continuidade. E reparem em algo importante: quando o trem acelera, a cadência muda — passa do padrão átona → tônica (como em 'café com pão') para tônica → átona (como em 'muita força'). Essa inversão cria a sensação de impulso, de avanço, como se o poema acompanhasse o trem ganhando velocidade. Esses sons não aparecem por acaso; eles constroem a cadência do poema e fazem com que o leitor 'ouça' o trem em movimento."

■ Quanto às imagens poéticas

"Agora, reparem nas imagens criadas pelo poeta. Ele usa recursos como personificação e vocativo para dar vida aos elementos da paisagem. Vamos observar: 'Voa, fumaça', 'Corre, cerca', 'Foge, bicho', 'Foge, povo'. Notem como esses versos fazem parecer que tudo ao redor reage ao trem, como se a paisagem tivesse vida própria."

"Vejam também o paralelismo em 'Passa ponte/Passa poste/Passa pasto/Passa boi/Passa boiada'. Essa repetição de estrutura cria uma sequência visual rápida, como se estivéssemos dentro do trem vendo tudo passar pela janela. Se fecharmos os olhos, conseguimos imaginar a cena: bichos correndo, pessoas se afastando, pastos, bois, boiadas, galhos de ingazeira inclinados sobre o riacho. O poema transforma a paisagem rural em um filme."

■ Quanto à forma do poema

"Vejam como a forma do poema contribui para o efeito de movimento. Os versos são curtos, rápidos, e muitas vezes sem pontuação, o que acelera a leitura e acompanha o ritmo do trem. As estrofes iniciadas com 'Oô...' funcionam como chamadas rítmicas, marcando o início de cada bloco de imagens."

"Reparem também na presença das quadras populares, que aparecem nas estrofes intermediárias. Elas trazem rimas simples, linguagem oral e variação linguística ('Virge Maria', 'Vou mimbora'), aproximando o poema da tradição popular brasileira. A repetição estrutural — 'café com pão', 'muita força', 'pouca gente' — cria padrões que reforçam a cadência do trem."

"Percebam como a forma não é apenas estética: ela faz o poema avançar como uma locomotiva, unindo ritmo, sonoridade e cadência."

Após a leitura: integrar e consolidar**POR QUE FAZER:**

Durante o estudo do texto, analisamos tanto a estrutura do poema quanto os recursos linguísticos que ajudam sua expressividade. Agora, vamos reunir esses conhecimentos em uma síntese final. Esse processo de integração permite que os estudantes aprofundem sua compreensão de como as escolhas formais e linguísticas influenciam na construção de sentido.

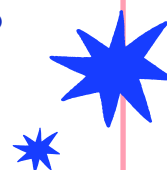
O QUE FAZER:

Esta atividade convida os participantes a produzir e apresentar um poema em formato de *slam*, explorando ritmo, oralidade, identidade e expressão corporal. A proposta dialoga diretamente com os conteúdos trabalhados ao longo da unidade – especialmente a leitura de *Trem de ferro* e o estudo de poemas de tradição oral – e oferece aos estudantes a oportunidade de experimentar, na prática, como som, corpo e palavra se articulam na criação poética.

Ao conduzir a atividade, incentive a diversidade de vozes, acolha diferentes modos de falar e oriente os estudantes a explorar sua própria identidade linguística e cultural. O objetivo é vivenciar a potência da palavra falada e construir um ambiente de participação e criação coletiva.

O QUE É SLAM?

Slam é uma onomatopeia da língua inglesa usada para representar um impacto sonoro, como o de uma forte batida de porta. O termo passou a ser utilizado na década de 1980, em Chicago, quando o poeta Marc Smith criou um novo tipo de poema falado, vibrante e performático, que impressionava quem ouvia. Esse estilo passou a ser chamado de *poetry slam* e marcou o início de um movimento que transformou a poesia oral em performance, competição e ferramenta de transformação social.



No Brasil, essa prática ganhou força a partir de 2008, impulsionada por grupos ligados à cultura hip-hop, como o “Núcleo Bartolomeu de Depoimentos”, que levaram as batalhas de poesia para os espaços públicos. Hoje, o *slam* é reconhecido mundialmente como uma forma de poesia oral que valoriza a voz, o corpo, a identidade e a presença. O movimento fortalece comunidades, criando espaços de escuta e celebrando a potência da palavra.



POSSIBILIDADES: COMO FAZER NA PRÁTICA?

- Dialogue com os estudantes sobre *slam*, apresentando algumas informações de contexto (sugerimos algumas no box acima).

Mostre que essa poesia nasce da oralidade, do ritmo e das experiências do cotidiano. Além disso, faça a relação com *Trem de ferro* e com os poemas de tradição popular estudados na sequência.

- Peça que cada estudante escolha um som que represente sua rotina ou seu ambiente.

Esse som pode vir da rua, da escola, da casa, do bairro ou de qualquer situação que faça parte do dia a dia. Em seguida, explique que esse elemento sonoro será o ponto de partida do poema e ajudará a construir seu ritmo, funcionando como a “marca sonora” que guiará a criação.

- Oriente os estudantes a criar um refrão que se repita ao longo do poema.

Esse refrão pode ser uma onomatopeia, uma expressão do cotidiano ou uma frase típica do jeito de falar de cada estudante. Explique que essa repetição dá unidade ao texto, cria musicalidade e ajuda a construir a identidade do poema.

- **Incentive os estudantes a escrever usando versos curtos, repetições, verbos de ação e imagens rápidas.**

Mostre que o poema deve ter movimento e soar bem quando lido em voz alta. Reforce que expressões populares, variação linguística e marcas da fala cotidiana são bem-vindas, pois aproximam o texto da oralidade e da experiência real de cada estudante. O objetivo é produzir um poema com ritmo e força expressiva.

- **Combine com a turma um momento de apresentação.**

Cada estudante terá até um minuto para apresentar seu poema, sem música de fundo, usando apenas voz e corpo. Incentive a turma a acompanhar batendo palmas no ritmo do refrão, criando um ambiente coletivo de escuta, participação e celebração da poesia. Explique que esse momento final valoriza a autoria, a expressão e a potência da palavra falada.

ANEXO 1 - Texto original

Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão
Café com pão
Café com pão
Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho

De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...



Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. Fragmentos sobre crônica. In: **Enigma e comentários**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976. p. 96.

BIEMILLER, A. **Language and reading success**. Newton Upper Falls, MA: Brookline, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2004.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: **Para gostar de ler – Crônicas**, v. 5. São Paulo: Ática, 2003.

CASTRO, Ruy. **A vida por escrito**: ciência e arte da biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COLL, C.; ONRUBIA, J. Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. **Investigación en la escuela**, [s. l.], n. 45, p. 21-31, 2001.

FALERO, José. Redundância. **Matinal Jornalismo**, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/redundancia/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FANG, Z.; SCHLEPPEGRELL, M. J.; COX, B. E. Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. **Journal of Literacy Research**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 247–273, 2006.

FISHER, D. et al. **Text-dependent Questions, Grades K-5: Pathways to Close and Critical Reading**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2014.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: Ática, 1988.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. rev. e reform. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios).

HOROWITZ, R.; OLSON, D. Texts that talk: The special and peculiar nature of classroom discourse and the crediting of sources. In: HOROWITZ, R. (ed.). **Talking texts: How speech and writing interact in school learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 55-90.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Aprender a estudar textos**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://aprenderaestudartextos.org.br/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Aprender a estudar textos: História no 4º e no 5º ano do ensino fundamental: caderno de referência**. São Paulo: Labedu, 2019.

LITERAFRO – Portal da Literatura Afro-Brasileira. **Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte: UFMG, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LÓPEZ-FERRERO, C.; TORNER CASTELLS, S. Verbos que traban discurso: implicaciones lexicográficas para el DAELE. In: BERNAL, E.; DECESARIS, J. (eds.). **Actas del XIII Congreso Internacional EURALEX: 25 años estudiando diccionarios**. Barcelona: IULA-UPF, 2008. p. 1519-1528.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2002. Mimeografado.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística do texto**: o que é, como se faz. Recife: UFPE, 1983.

MCNEILL, David. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MICHAELS, S.; O'CONNOR, C. **Conceptualizing talk moves as tools**: Professional development approaches for academically productive discussion. Washington DC: American Educational Research Association, 2013.

MICHAELS, S.; O'CONNOR, C.; RESNICK, L. B. Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. **Studies in Philosophy and Education**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 283–297, 2008.

MINGUELA, M.; SOLÉ, I. ¿Comprenc el que llegeixo? **Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura**, [s. l.], n. 53, p. 35–44, 2011.

MOSS, G. Los textos escolares en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y su relación con los procesos de aprendizaje: El caso de Colombia. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 657–663, 2009.

MOSS, G. et al. La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. **Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción**, [s. l.], n. 28, p. 88–104, 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.7764/onomazein.28.3>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NIPPOLD, M. **Later language development**: School-age children, adolescents, and young adults. 3. ed. Austin: PRO-ED, Inc., 2007.

ORTEGA, Aneska. **Lectura y escritura digital**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2013.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SÁNCHEZ, E. **Los textos expositivos**: Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Aula XXI; Santillana, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno da cidade**: saberes e aprendizagens, História – 5º ano. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2025. p. 76.

SCHLEPPEGRELL, M. J. Linguistic features of the language of schooling. **Linguistics and Education**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 431–459, 2001. doi:10.1016/S0898-5898(01)00073-0.

SEPÚLVEDA CASTILLO, L. A.; PAULET PIEDRA, N. Formação e representações das práticas de leitura de textos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 55, e12075, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531412075>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SEPÚLVEDA, A.; PIEDRA, N.; CARDOSO, B. Aprender a estudar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 1-19, 2021. doi:10.7764//PEL.58.2.2021.6.

TEBEROSKY, A. **Recursos lingüístics, tipogràfics, de disposició i de senyalització dels textos que ajuden a l'aprenentatge**. 2011. Documento não publicado. Disponível em: www.aprendretextos.com. Acesso em: 27 fev. 2014.

TEBEROSKY, A. (coord.); CARDOSO, B.; SEPÚLVEDA CASTILLO, L. A. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://labedu.org.br/wp-content/uploads/2020/11/palavrasasprofessoras.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

TEBEROSKY, A.; ORTEGA, A.; COROMINA, J. Los alumnos preparan sus propios materiales didácticos multimedia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1., 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010. p. 44. Disponível em: www.aprendretextos.com. Acesso em: 27 fev. 2014.

TEBEROSKY, A.; ORTEGA, A.; COROMINA, J. Aprendiendo a transformar un relato textual en otro multimodal. In: LONDOÑO MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (comps.). **Relatos Digitales en Educación Formal e Social**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2017. p. 59-77. doi:10.1344/105.000003160.

TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Ayudas al lector: tecnologías del pasado y del presente. In: CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE COMPRENSIÓN LECTORA (CIVEL), 1., 2011, Málaga. **Comunicação...** Málaga: Universidad de Málaga, 2011.

TENÓRIO, Jeferson. As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta. **UOL Notícias**, 18 jul. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

UCCELLI, P. et al. Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. **Reading Research Quarterly**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 337-356, 2015. doi:10.1002/rrq.104.

UCCELLI, P. et al. Amplifying and Affirming students' voices through CALS-informed instruction. **Theory Into Practice**, [s. l.], v. 59, n. 1, p. 75-88, 2019. doi:10.1080/00405841.2019.1665413.

WALKER, S. et al. Visual-syntactic Text Formatting: A new method to enhance online reading. **Reading Online**, [s. l.], 2005.

WATSON, R. Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. In: REEDER, K. et al. (eds.). **Literate apprenticeships**: The emergence of language and literacy in the preschool years. Norwood, N. J.: Ablex, 1996. p. 81-100.



OLIMPÍADA

para Professores de
Língua Portuguesa

8ª edição - 2026