



Biografia: a tessitura da vida

Orientações para a produção
de textos do gênero biografia.





Concepção

Programa Escrevendo o Futuro

Coordenação de produção

Giselle Vitor da Rocha e Tereza Ruiz

Assistência de produção

Patricia Ferreira

Autora

Shirley Goulart

Colaboração e edição de conteúdos:

Giselle Vitor da Rocha, Maria Aparecida Laginestra e Tereza Ruiz.

Revisão textual

Thais Arruda Ferreira

Ilustrações

Louise Nazareth

Webdesign

Louise Nazareth

1ª edição, 2023

Copyright© by Cenpec e Itaú Social

Programa Escrevendo o Futuro**Cenpec****Diretora Executiva**

Beatriz Cortese

Gerente de Programas e Projetos

Maria Guillermina Garcia

Coordenadora de Projeto

Tereza Ruiz

Analista de Comunicação

Marco Antonio Vieira

Fundação Itaú**Superintendente**

Patricia Mota Guedes

Gerente de Desenvolvimentos e Soluções

Sonia Maria Barbosa Dias

Coordenadora

Claudia Maria Micheluci Petri

Analista

Lucas Viana Gregório

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



INICIATIVA

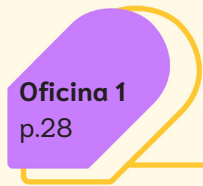


Sumário



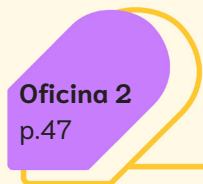
p.6

Introdução



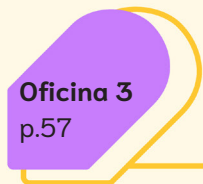
Oficina 1
p.28

Vidas em foco



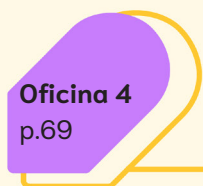
Oficina 2
p.47

Biografias e autobiografias:
tantas histórias, tantos destinos...



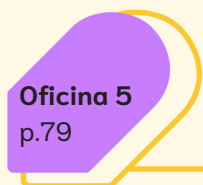
Oficina 3
p.57

Tecendo os fios das histórias de vida



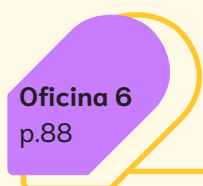
Oficina 4
p.69

Vidas em cena, no tempo e no espaço



Oficina 5
p.79

Efeitos especiais na produção de sentidos



Oficina 6
p.88

Sinais de pontuação: coesão e expressividade

Oficina 7
p.96

Da entrevista para a biografia

Oficina 8
p.104

Um segundo olhar sobre a/o biografada/o

Oficina 9
p.110

Planificação e textualização da biografia

Oficina 10
p.118

Revisão final e publicação da biografia

p.126

Referências

p.129

Coletânea



Introdução

O que são os Cadernos Docentes?

Os Cadernos Docentes são materiais de orientação para a prática destinados a professoras e professores de Língua Portuguesa que, estruturados de forma sistemática a partir da noção de sequência didática, propõem um trabalho com os gêneros textuais, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes.

Esses materiais foram organizados em oficinas para que professoras e professores desenvolvam com suas turmas atividades com os gêneros **Poema**, **Memórias literárias**, **Biografia**, **Crônica**, **Documentário** e **Artigo de opinião**.

São, portanto, seis Cadernos Docentes elaborados, originalmente, para o trabalho com estudantes desde o 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, da seguinte forma:

- 🟡 Caderno *Poetas da Escola* : atividades do gênero poema desenvolvidas preferencialmente para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I.
- 🟡 Caderno *Se bem me lembro* : atividades do gênero memórias literárias desenvolvidas preferencialmente para estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.
- 🟡 Caderno *Biografia: a tessitura da vida* atividades do gênero biografia desenvolvidas preferencialmente para estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.
- 🟡 Caderno *A ocasião faz o escritor*: atividades do gênero crônica desenvolvidas preferencialmente para estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.
- 🟡 Caderno *Pontos de vista* atividades do gênero artigo de opinião desenvolvidas preferencialmente para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II .
- 🟡 Caderno *Olhar em movimento*: cenas de tantos lugares: atividades do gênero documentário desenvolvidas preferencialmente para estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

Apesar de serem indicados para determinadas oficinas, anos e séries, as sequências didáticas podem ser adaptadas para outros anos e séries, conforme a turma de estudantes, a necessidade e a criatividade de professoras e professores.

Diálogos com a BNCC

Na página inicial de cada oficina, são apresentados seus objetivos e dicas de preparação para os temas e atividades que serão trabalhados com as turmas de estudantes. Também encontramos ali uma seleção de habilidades para o componente de Língua Portuguesa, mapeadas na [Base Nacional Comum Curricular](#) e acionadas no desenvolvimento de cada oficina, indicando como cada proposta se aproxima das expectativas anunciadas pela BNCC.

A seguir, apresentamos o mapeamento completo das habilidades e competências da BNCC realizado para as atividades presentes no Caderno **BIOGRAFIA: a tessitura da vida**, que traz abordagens didáticas para o gênero biografia. Leia a descrição das habilidades:

Mapa das habilidades e competências da BNCC para o Caderno *Biografia*

Oficinas	Campo	Habilidades	Competências
1. Vidas em foco	Artístico-literário	EF89LP33	2, 3, 5, 7, 9, 10
		EF69LP44	
		EF69LP46	
		EF69LP53	
		EF69LP54	
		EF69LP51	
2. Biografias e autobiografias: tantas histórias, tantos destinos...	Artístico-Literário	EF69LP44	1, 3, 5, 6, 7, 9
		EF69LP46	
		EF69LP54	
		EF69LP51	
		EF89LP33	
3. Tecendo os fios das histórias de vida	Práticas de estudo e pesquisa	EF69LP39	3, 5 e 10
	Artístico-literário	EF89LP33	
		EF69LP53	
4. Vidas em cena, no tempo e no espaço	Todos os campos	EF09LP11	1, 3, 5, 7 e 9
		EF09LP11	
	Artístico-literário	EF69LP44	
		EF67LP27	
		EF89LP33	
5. Efeitos especiais na produção de sentidos	Todos os campos	EF69LP07	4, 5 e 7
		EF89LP37	
		EF89LP05	
	Artístico-literário	EF69LP47	
		EF69LP48	
6. Sinais de pontuação: coesão e expressividade	Todos os campos	EF09LP11	5 e 7
		EF67LP37	
7. Da entrevista para a biografia	Todos os campos	EF69LP07	3, 5, 6 e 7
		EF08LP04	
		EF06LP12	
		EF67LP36	
		EF07LP12	
		EF67LP36	
		EF08LP14	
		EF08LP15	
8. Um segundo olhar sobre a/o biografada/o	Práticas de estudo e pesquisa	EF69LP39	2, 7 e 10
9. Planificação e textualização da biografia	Artístico-literário	EF69LP51	3, 5, 7 e 9
		EF06LP12	
		EF67LP36	
		EF07LP12	
		EF67LP36	
		EF08LP14	
10. Revisão final e publicação das biografias	Artístico-literário	EF69LP51	3, 5 e 7
		EF06LP12	
		EF67LP36	
		EF07LP12	
		EF67LP36	
		EF08LP14	

É importante lembrar que, segundo a BNCC, as habilidades, quando bem articuladas e trabalhadas nos espaços de aprendizagens da escola, têm por objetivo desenvolver as competências às quais estão relacionadas. Clique no botão em vermelho para ler as competências para a componente de português do Ensino Fundamental.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Por fim, ainda sobre a aproximação dos Cadernos Docentes com a BNCC, ressaltamos que, no que diz respeito à articulação de Língua Portuguesa com outros componentes curriculares, é possível o diálogo com Artes, História e Geografia para conferir maior consistência e densidade à experiência formativa vivida na escola.

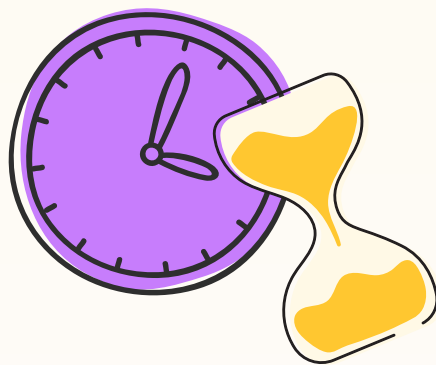
O tempo das oficinas

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que você, professora ou professor, leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com sua turma, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada oficina e do que se espera que alunas e alunos produzam ao final.

Aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto.

Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece suas alunas e alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com a turma.

Esperamos que esse material possa ganhar vida nas mãos de educadoras e educadores e trazer boas inspirações para o trabalho com os gêneros discursivos com estudantes, contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o Brasil.



A sequência didática como eixo do ensino da escrita

Joaquim Dolz, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra (Suíça)

[Tradução e adaptação de Anna Rachel Machado]

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pelos Cadernos Docentes do Programa Escrevendo o Futuro para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita.

Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas:

1) Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.

2) Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.

3) Trabalhar com outros textos do mesmo gênero, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.

4) Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa. Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

5) Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras oficinas da escrita são muito

importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

Uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita

Joaquim Dolz*, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra (Suíça)

[Tradução e adaptação de Anna Rachel Machado]

O Programa Escrevendo o Futuro nasce imbuído com o desafio de enfrentar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil.

Quais são os objetivos do Programa Escrevendo o Futuro? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo, cuja importância buscaremos mostrar a seguir.

Ler e escrever: prioridades da escola

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

Aprender a ler lendo todos os tipos de texto

Trata-se de incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando

o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam.

Dessa forma, o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura. Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta – é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, a ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe, sem o dizer explicitamente, e a organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Ele precisa aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades. Se queremos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto etc.), temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

Aprender a escrever escrevendo

Entretanto, o que se pretende sobretudo é incentivar a escrita. Por isso, o programa acertadamente afirma que estamos em uma “batalha” e para ganhá-la precisamos de armas adequadas, de desenho de estratégias, de objetivos claros e de uma boa formação dos atores envolvidos. Não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc.

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas.

Do ponto de vista psicológico, a escrita mobiliza o pensamento e a memória. Sem conteúdos nem ideias, o texto será vazio e sem consistência. Preparar-se para escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar informações... atividades cognitivas, todas elas. Mas escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos. Assim, quando anotamos uma receita, as notas nos ajudam a realizar passo a passo o prato desejado, sem nos esquecermos dos ingredientes nem das oficinas a serem seguidas. Do mesmo modo, quando escrevemos um relato de uma experiência vivida, a escrita nos ajuda a estruturar nossas lembranças.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é seu papel social (jornalista, professor, pai); para quem escreve, qual é o papel social de quem vai ler, em que instituição social o texto vai ser produzido e vai circular (na escola, em esferas jornalísticas, científicas, outras); qual é o efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário (convencê-lo de alguma coisa, fazê-lo ter conhecimento de algum fato atual ou de algum acontecimento passado, diverti-lo, esclarecê-lo sobre algum tema considerado difícil); algum outro objetivo que não especificamos. Deve-se também, para o desenvolvimento da linguagem, planificar a organização do texto e utilizar os mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual: a conexão e a segmentação entre suas partes, a coesão das unidades linguísticas que contribuem para que haja uma unidade coerente em função da situação de comunicação. Esses aspectos de textualização dependem, em grande parte, do gênero de texto. As operações que realizamos quando escrevemos uma receita ou uma carta comercial ou um conto não são as mesmas. Mas, independentemente do texto que escrevemos, o domínio da escrita também implica: escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica. Além disso, se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos de levar em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, que são necessárias para chegarmos ao resultado final desejado.

*Juntamente com Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e outros pesquisadores, Joaquim Dolz pertence a uma escola de pensamento genebrina que tem influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países. No Brasil, a ação do trabalho desses pesquisadores se faz sentir até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dolz nasceu em 1957, em Morella, na província de Castellón, Espanha. Atualmente, é professor da unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). Em sua trajetória de docência, pesquisa e intervenção, tem se dedicado sobretudo à didática de línguas e à formação de professores.

Desde o início dos anos 1990 é colaborador do Departamento de Instrução Pública de Genebra, atuando notadamente na elaboração de planos de ensino, ferramentas didáticas e formação de professores.

Por que participar do Escrevendo o Futuro é dar vida à BNCC?

Patrícia Calheta – mestre em Linguística Aplicada (PUC/SP), especialista em Ensino de Língua mediado pelo computador (UFMG) e em Gestão Escolar (SENAC/SP), colaboradora do Programa Escrevendo o Futuro e coordenadora pedagógica do curso on-line *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*.

Afinal, as atividades dos cadernos docentes são um trabalho a mais, para além do currículo que temos de dar conta na escola?

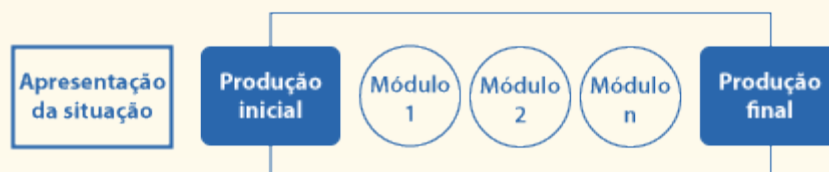
A escolha por iniciar com essa pergunta a conversa que pretendo aqui partilhar com você – professora, professor, gestora e gestor de escolas públicas de todo o país – deve-se ao fato de que ela representa uma das recorrentes indagações formuladas por diferentes educadoras e educadores. Diante desse cenário, responder à questão evidencia-se como o desafio dessa “prosa pela escrita” que, vez ou outra, convidará para um breve passeio, via palavras destacadas em cor vermelha, visando à retomada de noções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos segmentos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) (Brasil, 2018). Para acessar as definições da BNCC, basta passar o mouse sobre as palavras destacadas ou clicar.

Em meio ao processo de implementação dos currículos municipais e estaduais, atualizados pela inspiração dos dizeres da [BNCC](#) (Brasil, 2018), redes de ensino e instituições escolares foram convidadas a se debruçarem sobre realidades locais, considerando os contextos e as características dos(as) estudantes. Nesse sentido, é desejável que decisões acerca do currículo de cada escola também tenham resultado do envolvimento e da participação das famílias e da comunidade, de forma a assegurar a aderência entre o documento e as singularidades locais, tornando o currículo um retrato do que cada instituição, na voz de todos esses integrantes, pensa, defende, necessita e propõe para promover a efetiva e integral formação de seus alunos e alunas.

No intuito de fomentar esse exercício de ajuste do olhar do geral ao local, o Programa Escrevendo o Futuro tem se revelado como constante porta aberta à construção de conhecimentos, figurando como política pública de larga abrangência nacional (incluído, desde 2008, como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC) pela oferta plural de experiências formativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, otimizando, assim, a condição reflexiva e propositiva no acolhimento às demandas relativas à composição de currículos e às práticas pedagógicas em cada instituição escolar.

A atuação docente mobilizada pelas vivências de uma SD tem sido defendida como ferramenta para o ensino da produção escrita de cinco gêneros discursivos, a saber, poemas (5º ano do EF), memórias literárias (6º e 7º anos do EF), biografia (6º e 7º anos do EF), crônicas (8º e 9º anos do EF) e artigo de opinião (9º ano do EF), com exceção do gênero documentário (1º e 2º anos do EM) que, apesar da organização do Caderno em blocos e oficinas, não segue a mesma orientação defendida por Dolz e Schneuwly (2004), a seguir apresentada:

Esquema de sequência didática



Na concepção dos autores, a sequência didática revela-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Centrado na noção de SD e na perspectiva enunciativo–discursiva de linguagem a ela coligada, cada Caderno convida à apreciação de oficinas, envolvendo atividades desde a contextualização da proposta até a produção escrita final do texto, visando à publicização, o que corrobora o fundamental processo de seleção de oficinas que possam dialogar com as necessidades de aprendizado de todos os alunos e alunas de cada turma, a partir do levantamento de conhecimentos prévios e cuidadosa análise do(a) professor(a) da primeira versão escrita do texto, produzida por esses(as) estudantes.

É exatamente do lugar de reflexão desse movimento metodológico da SD que algumas das numerosas articulações entre os Cadernos Docentes e a BNCC serão a seguir explicitadas.

Sequências Didáticas e BNCC

Vamos iniciar com a questão das inspirações teóricas que cercam o trabalho pedagógico com as SDs e que encontram, na BNCC, lugar de destaque, especialmente referentes à **perspectiva de linguagem enunciativo–discursiva** e à centralidade do **texto** como unidade de trabalho, assumidas na BNCC e contempladas durante o planejamento, a organização e o desenvolvimento das atividades presentes nas oficinas das SDs dos Cadernos Docentes, uma vez que todas as propostas guiam-se pela presença e pela análise de textos diversos, pertencentes a cada um dos gêneros do discurso eleitos como foco da produção escrita, que são analisados em suas diferentes dimensões (discursiva, textual e linguística), a partir da reflexão acerca das condições de produção textual.

A relação entre **competências e habilidades** da área de linguagens no EF e da área de linguagens e suas tecnologias no EM é um segundo ponto de contato entre os Cadernos Docentes e a BNCC. Para entender tal articulação, seguem alguns exemplos, já que a totalidade das relações implicaria uma publicação muito mais densa, extensa e mais bem vinculada à exploração das especificidades dos gêneros.

No EF, do conjunto das competências específicas de linguagens (Brasil, 2018, p. 65), vale ressaltar a particular aderência das competências 1, 2 e 3 às experiências postas em cena no desenvolvimento das oficinas dos Cadernos propostos pelo Programa Escrevendo o Futuro, já que retratam:

1. *Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;*
2. *Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;*
3. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.*

Estas competências evidenciam-se variados pontos de convergência, uma vez que se tomarmos a proposta de produção escrita dos gêneros poema, memórias literárias, biografia crônica e artigo de opinião, que é dimensionada por diferentes focos de reflexão, considerando as práticas de linguagem e, ainda, todo o trabalho com a alimentação temática – O lugar onde vivo –, seguramente afirmaremos que as oficinas que compõem as SDs dos Cadernos Docentes revelam-se como vigorosas oportunidades para o exercício de reconhecimento e de valorização das linguagens como formas de significação da realidade, expressão de subjetividades e de distintas realidades, partilha de experiências pautadas no respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e de pontos de vista, assentadas na democracia, na ética, na cooperação e na empatia, capazes de fomentar práticas nas quais os(as) estudantes exercitem o protagonismo e a autoria.

As propostas vivenciadas nas oficinas convidam a um fazer amplo e diversificado envolvendo a observação, a análise e a apreciação de textos, muitos deles marcados pela multimodalidade, com vistas a uma produção escrita que otimiza a condição de os(as) estudantes compreenderem mazelas e potencialidades do lugar onde vivem, o que os torna participativos, conscientes e propositivos diante da realidade. Assim, seja na composição de textos em versos que resgatem cenas, paisagens ou problemas do lugar pelo alcance da lente de um poeta-aprendiz que brinca com as palavras (como nos poemas), seja na organização de textos em prosa que possam retratar reminiscências do passado de um lugar para melhor compreender transformações, fruto do decorrer do tempo, pelo olhar de um morador que empresta sua voz para a releitura literária (como nas memórias), contemplar facetas do cotidiano pela lupa de um aluno(a)-cronista (como nas crônicas) e mesmo problematizar questões locais de relevância social, a partir da argumentação em defesa de um ponto de vista (como nos artigos de opinião), as SDs convocam professores(as), alunos(as) e a comunidade ao exercício reflexivo e investigativo de explicação e interpretação crítica da realidade do lugar onde vivem.

No que se refere às habilidades anunciadas na BNCC nos segmentos do EF e EM, cabe aqui uma parada reflexiva para ilustrar o vínculo com as propostas de ensino de SDs dos Cadernos Docentes. Para tanto, vale salientar que a explicitação das habilidades orienta-se por **práticas de linguagem** realizadas em diferentes **campos de atuação**, o que assegura um trabalho contextualizado e significativo.

Os campos de atuação, contemplados nos segmentos do EF e EM, estão assim organizados na BNCC (Brasil, 2018, p. 501):

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Quando pensamos nos gêneros discursivos que são foco das SDs, percebemos ser possível destacar: nos anos iniciais do EF, a relação entre o gênero poema e o campo de atuação artístico-literário, assim como o gênero memórias literárias, nos anos finais do EF; ainda nos anos finais do EF, o gênero crônica, que pode transitar por diferentes campos de atuação, tais como o artístico-literário e o jornalístico-midiático e, finalmente, o gênero artigo de opinião no EF, que pode circular por campos variados, como jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública.

Campos de atuação e habilidades nas SDs

Em meio ao percurso aqui trilhado a partir de alguns exemplos (que não esgotam a discussão, mas iluminam reflexões) e, ainda, considerando ênfases no trabalho com os gêneros discursivos propostos nos Cadernos Docentes, é possível conferir a existência de imbricadas relações entre habilidades anunciadas na BNCC e dois campos de atuação, a saber, **artístico-literário** (no caso do EF, anos iniciais e finais, para os gêneros poema, memórias literárias, biografia e crônica) e **jornalístico-midiático** (o para o gênero artigo de opinião).

No trabalho com a SD do Caderno “Poetas da Escola”, encontramos propostas norteadas por diferentes objetivos, explorando práticas de linguagem atreladas a habilidades que encontram morada na BNCC, de modo a retratar: na prática de leitura/escuta, a habilidade envolvida é *apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido*; na prática de produção de textos, a habilidade (escrita autônoma) é *ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros* e, na prática de oralidade, a habilidade em jogo é *declamar poemas com entonação, postura e interpretação adequadas* (Brasil, 2018, p. 132–133).

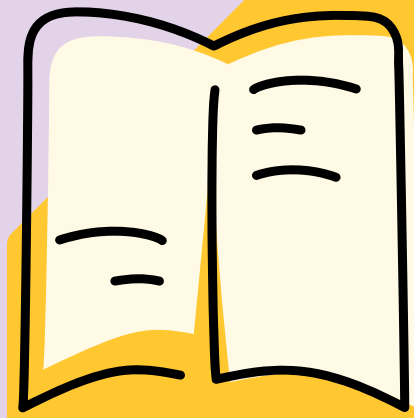
No que diz respeito às propostas apresentadas nos Cadernos “Se bem me lembro...” (memórias literárias) e “A ocasião faz o escritor” (crônica), a análise dos objetivos de diferentes oficinas torna evidente a aderência a práticas de linguagem diretamente vinculadas a habilidades da BNCC, dentre elas: no eixo da leitura (reconstrução das condições de produção, circulação e recepção), *inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção*; no eixo da produção de textos, *engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário*; no eixo da análise linguística/semiótica, (...) *analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo* (Brasil, 2018, p. 156–161).

Tal competência vincula-se, entre outras habilidades, a: *conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc – , de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia; analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas pelo produtor* (Brasil, 2018, p. 521), sendo exploradas em várias oficinas no estudo de textos do gênero artigo de opinião.

Como palavras finais, cabe retomar o questionamento inicial – *Afinal, os cadernos docentes do Programa Escrevendo o Futuro são um trabalho a mais, para além do currículo que temos de dar conta na escola? –*, para, finalmente, afirmar que, dada a íntima conexão e o amplo alcance em relação aos dizeres da BNCC, os cadernos são um trabalho curricular do(a) docente, é o currículo vivo e em ação. Em síntese, corrobora o processo de (re)significação de experiências de estudantes, professores(as) e comunidade com a palavra, gerando efeitos (trans)formadores na trajetória escolar de “nossos” meninos e meninas, adolescentes e jovens e, portanto, uma potente aliada ao objetivo, expresso na BNCC, de *assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento* a todos e a todas.



Introdução ao gênero



O espaço biográfico e seus gêneros

Biografias autorizadas ou não, autobiografias, testemunhos, memórias, histórias de vida ou relatos de experiência pessoal, diários íntimos, correspondências, cadernos de notas, autoficções, entrevistas midiáticas, biografias romanceadas ou romances biográficos, entrevistas, testemunhos, *talk shows* e *reality shows*, *gifs* biográficos e uma série de outras novas formas narrativas que se desenvolvem no ambiente midiático e tecnológico, são exemplos de gêneros que atuam no que Leonor Arfuch (2010) define como **espaço biográfico** – aquele no qual o foco está no falar de/escrever sobre si (como os diários íntimos e as autobiografias) ou sobre o outro (como as biografias), com a intenção de representar o mais fielmente possível fatos da realidade concreta de sua vida.

Todos os gêneros ligados a esse espaço biográfico têm a dupla função de ser fonte de informação e de memória. Por meio deles, nós, leitoras e leitores, podemos conhecer as vidas que se apresentam em forma de testemunho ou de relatos em terceira pessoa, que podem ter o potencial de sintetizar uma época, um lugar, uma instituição ou uma visão de mundo (GONÇALVES & SILVEIRA, 2021).

O Caderno Docente Biografia: a tessitura da vida propõe uma sequência didática que se organiza sobretudo em torno das biografias e minibiografias, tendo como ponto de partida um sobrevoo por alguns gêneros do espaço biográfico.

As biografias no interior do espaço biográfico

O que é biografia?

Cristóvão Tezza (2008) define biografia como sendo “o relato objetivo dos fatos da vida de alguém” e afirma que esse “elemento factual, a realidade, a verdade, qualquer nome que se dê à intenção inalienável de representar fielmente os fatos do mundo concreto é de fato o seu eixo regulador absoluto”, ainda que se faça uso de recursos e categorias da escrita literária para imprimir ao texto mais expressividade, atribuindo a ele mais qualidade e garantindo o maior envolvimento do leitor. Ou seja, há a intenção de que os fatos sejam apresentados ao leitor como verdadeiros, ainda que possa haver certo grau de subjetividade no modo como são contados e no que se escolhe contar.

Cristóvão Tezza (2008) não vê razões para fazer grandes distinções entre a biografia e a autobiografia, a não ser do ponto de vista das temáticas e do grau de subjetividade que cada uma pode expressar: “Do ponto de vista da apropriação da linguagem, ambos os gêneros têm por princípio a mesma âncora no elemento factual, que é incontornável, ainda que a autobiografia dê subjetividade do retratado de um modo e com uma intensidade que um simples biógrafo jamais terá.”

Por que biografar?

[A biografia] é o melhor meio de mostrar as ligações entre passado e presente, memória e projeto, indivíduo e sociedade, e de experimentar o tempo como prova de vida.

Philippe Levillain (apud NETO, 2022: 38)

Uma vez que somos sujeitos sócio-históricos – vivemos em um tempo e em um espaço determinados – as nossas subjetividades carregam as marcas assim como deixam nossas marcas no tempo e do espaço em que vivemos. Por essa razão, contar as histórias de vida das pessoas, é um modo de articular o individual e social: para além de resgatar memórias pessoais, familiares, institucionais ou grupais é também uma forma de deixar o registro de uma época: “Pela história pessoal de um indivíduo, podemos chegar ao seu entorno histórico, o que inclui a política, a economia e a psicologia de uma época e quantas vezes por dia as pessoas escovavam os dentes ou se as crianças preferiam *drops* ou *chicletes*”(RUY, 2022: 10).

Quem narra e o que se escolhe narrar em uma biografia?

Ao discutir a relação entre biografia e literatura, Tezza (2008) enfatiza que por ter como eixo regulador os fatos do mundo concreto, diferentemente das narrativas ficcionais, nas narrativas biográficas, a “mão que escreve” (o autor biográfico) coincide com a voz que conta (o narrador): a/o autora/r e a voz que narra no texto têm a mesma intenção de dizer: a voz que narra na biografia expressa exatamente o que o/a autor/a escolhe dizer sobre a pessoa biografada.

[...] a intencionalidade da mão que escreve instala-se em cada palavra da voz que fala no texto, de uma forma completa e absoluta. Esse é um acordo de princípio estabelecido pela onipresença do “mundo dos fatos”. E, de certa forma, é com relação a essa férrea disposição do autor do texto que julgamos a qualidade de uma biografia. Claro que há outros fatores importantes envolvidos e que podem mesmo tomar de empréstimo as categorias da teoria literária – podemos julgar uma biografia pelo estilo, pela clareza, pela força das metáforas, pelo peso da emoção, pela divisão em partes, pelo jogo de presente e de futuro, pelo brilho da linguagem, enfim; mas se a representação do “mundo dos fatos” falha, nada sobrevive. Claro que “mundo dos fatos” é uma expressão ampla demais, e toda biografia recorta, desse mundo que afinal é o evento histórico completo, o seu foco, o que interessa revelar (um breve período, uma época, a vida familiar, o aspecto político, etc.). Delimitada essa moldura, o império dos fatos deverá ser soberano. Ou, melhor dizendo, a intenção sincera de representá-lo, mesmo sabendo que essa é sempre uma tarefa de Sísifo. (TEZZA, 2008: 7)

No trecho citado, fica evidente, ainda, que nenhum texto biográfico pode conter a vida de um pessoa em sua completude ou é isento de certo grau de interpretação dos fatos – e portanto, de subjetividade – de quem conta. O fato de ser feito um recorte, uma seleção do que interessa ser contado já indica uma escolha guiada por certos critérios estabelecidos pela/o autora/or biógrafa/o que orientam as questões que faz, as pessoas e os documentos que consulta. A imagem que se constrói da pessoa biografada resulta dessas escolhas e interpretações feitas pelo autor e expressas na voz do narrador.

Certamente que quando se trata de biografias de grande extensão é possível expandir esse recorte, entrar nas minúcias da vida cotidiana das pessoas biografadas “onde os homens se revelam” (NETO, 2022: 52). No contexto dessa sequência didática, as biografias produzidas deverão ser de curta extensão, como minibiografias, de modo que o recorte feito deverá ser ainda mais preciso e orientado pela relevância dos fatos na vida da pessoa biografada e daqueles que a cercam.

O que envolve escrever uma biografia?

Quando se trata de um fazer biográfico profissional, uma vez selecionado o/a biografado/a, a escrita envolve um complexo processo de mapeamento e de seleção de dados, acontecimentos, relatos testemunhais e outros documentos que possam oferecer detalhes (como fotos, entrevistas já realizadas etc) que possibilitem retratar tanto uma vida específica quanto descrever relações humanas, comportamentos e dinâmicas sociais e culturais próprias do momento histórico ou do lugar em que vive a pessoa biografada. Nesse processo, vale ressaltar a importância do cuidado ético e da responsabilidade do pesquisador no contato com as fontes e no manuseio e tratamentos das informações coletadas.

No contexto desta sequência didática, como se trata de um biografia de curta extensão (minibiografia), as/os estudantes serão orientados a realizar entrevistas com a pessoa escolhida para biografar e também com outros conhecidos, sempre que possível.



Quem pode ser a pessoa biografada?

Saiba sobre as origens da biografia consultando os seguintes autores e obras indicados na bibliografia: CASTRO, Ruy, 2022; GONÇALVES & SILVEIRA, 2021; NETO, Lira, 2022.

Nas origens do gênero, a biografia tinha como preceito a notoriedade da pessoa biografada: os historiadores se concentravam em contar ou descrever “vidas notáveis”, “grandes homens”, cujos feitos foram caros à pátria e a nação, restringindo as biografias a pessoas pertencentes à classe dominante.

No início do século XX, o fazer biográfico foi influenciado por uma nova forma de observar e relatar os fenômenos humanos que passou a dar valor ao indivíduo e a sua relação com o mundo. Duas questões passaram a orientar a escolha de quem biografar: Que características essa pessoa deve ter? Quais as motivações devem orientar um/a autor/a biógrafo/a para escrever sobre o outro (ou sobre si mesmo, no caso da autobiografia)?

Tais questões possibilitam eleger como pessoa a ser biografada aquela que o/a autor/a biógrafo considerar importante, tendo em vista a sua trajetória de vida individual, sempre marcada pelas relações com o tempo, o lugar e as pessoas com quem convive. Não é necessário que seja uma pessoa pública ou uma personalidade reconhecida. É preciso, sim, que o biógrafo sinta algum interesse por conhecer a história de vida do outro. Se, conforme Philippe Levillain, pela biografia é possível relacionar passado e presente, indivíduo e sociedade, contar vidas de homens e mulheres comuns, invisíveis ou invisibilizados, trazendo aos olhos do leitor o que há de singular e de mais vigoroso e fascinante nelas, é reduzir a nossa escala de observação da sociedade, possibilitando olhar para esses “microcosmos”, para essas trajetórias individuais a fim de melhor conhecer e compreender a sociedade, seja por suas singularidades em relação às demais, seja por sua representativa como sujeitos comuns.

Escrever sobre personagens reais pressupõe entender de que modo indivíduo e sociedade se impactam mutuamente; como a vida privada de alguém é condicionada pelas circunstâncias de seu tempo e espaço; e, ao mesmo tempo, o quanto as ações individuais influenciaram o meio no qual essa pessoa atuou.

Neto, Lira. A arte da biografia. Companhia das Letras, 2022: 67. Edição do Kindle.



A proposta do Caderno

Dada a relevância do gênero, o trabalho com o Caderno Docente Biografia: a tessitura da vida propõe que as e os estudantes se coloquem no lugar de biógrafos e biógrafas para narrarem histórias de vida de pessoas, com os seguintes objetivos:

✓ conhecer histórias de vida de antigos(as) moradores(as) do lugar onde vivem – pessoas comuns, as quais influenciaram e foram influenciadas pela história da comunidade – e, nesse processo, valorizar as experiências dos mais velhos, reconhecendo-as como parte da sua identidade.

✓ promover aprendizagens de leitura e produção de textos supostas na prática de escrever (mini)biografias, reconhecendo a relevância social do gênero em foco e ampliando seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social.

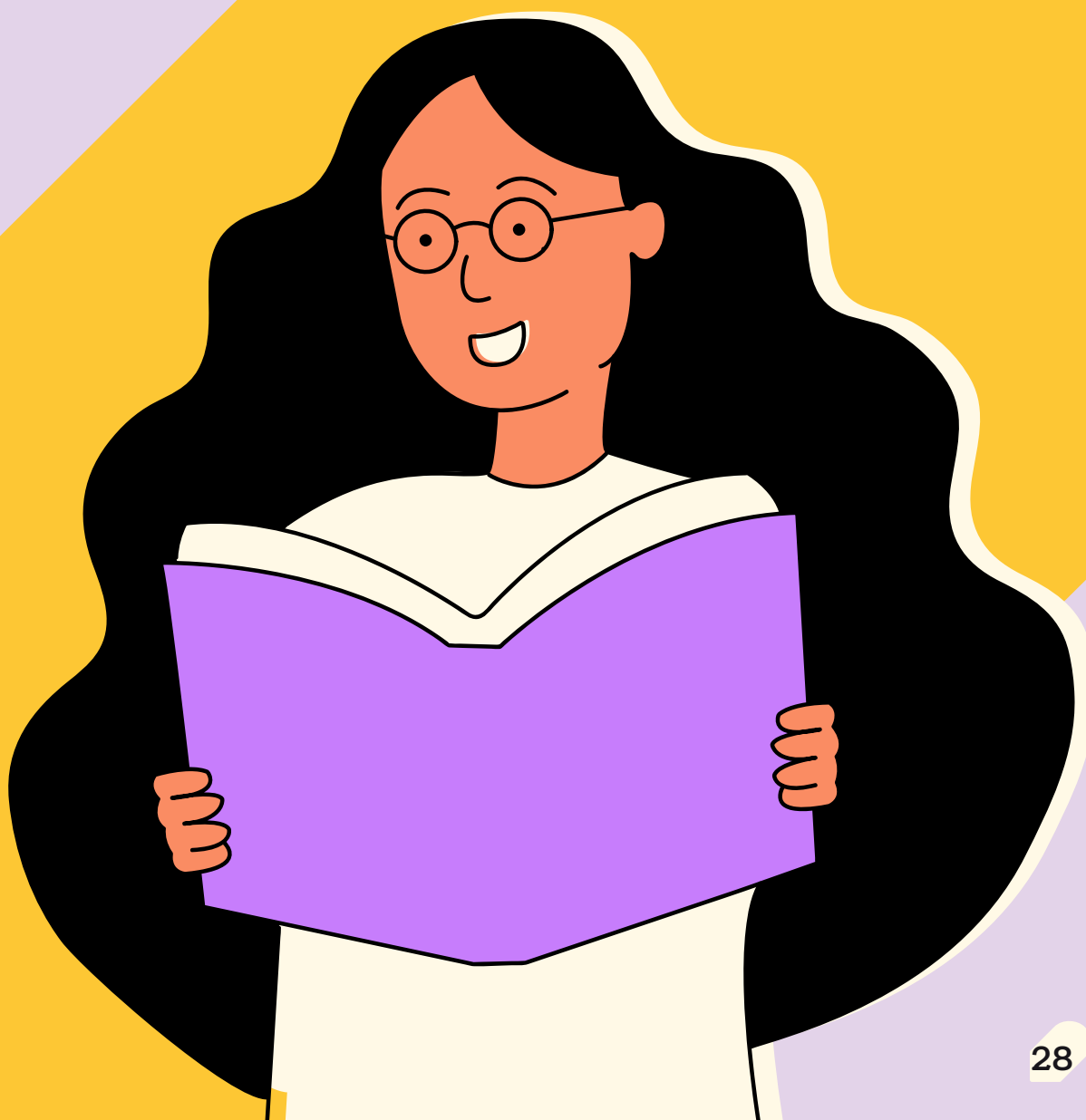
✓ favorecer que as pessoas biografadas se percebam como fonte de informação e memória e vejam reconhecidas e valorizadas suas identidades.

Para que as e os estudantes se familiarizem com as (mini) biografias será necessário ler e analisar as especificidades desse gênero, reconhecer e se apropriem dos variados modos de composição e dos recursos expressivos de que podem dispor para “tocar”as e os leitores, além dos procedimentos necessários no processo de produção de textos dessa natureza.

Isso posto, convidamos você, professor e professora, a conhecer e engajar-se na realização da proposta do Caderno a fim de que os estudantes experimentem o lugar de biógrafos, de investigadores das histórias de vida de pessoas da sua localidade e aprendam mais sobre o outro e sobre como essas histórias podem promover reflexões e impactar nas experiências de suas próprias vidas.

Oficina 1

Vidas em Foco



Nesta oficina serão propostas experiências de leitura de diferentes tipos de textos biográficos, como perfil, *gif/meme* biográfico, minibiografia de orelha de livros, (mini)autobiografia, notas biográficas, (mini)documentários biográficos, *podcasts* auto(biográficos), entrevistas, memórias literárias, contos biográficos. A observação dos gêneros consistirá na produção de um quadro descritivo comparativo entre eles.



Objetivos

- ✈ Reconhecer as condições de produção de textos biográficos.
- ✈ Compreender os textos biográficos como modos de “contar vidas”.
- ✈ Vivenciar a leitura/escuta de variados gêneros biográficos, identificando semelhanças e diferenças.
- ✈ Produzir *gifs/memes* e/ou perfis biográficos como forma de experimentar um dos procedimentos de coleta de dados: a pesquisa documental.
- ✈ Conhecer diferentes espaços em que circulam textos biográficos, compreendendo sua relevância para a manutenção das memórias individuais e coletivas de pessoas comuns.
- ✈ Levantar nomes de pessoas da comunidade que gostaria de biografar.

Na BNCC

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, posts em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras,

haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.



Textos que contam vidas

Para introduzir a sequência didática de estudo da biografia, as/os estudantes ativarão experiências leitoras de textos biográficos. Em seguida, farão a leitura e discussão de uma autobiografia em quadrinhos e vivenciarão outras experiências de leitura de diferentes tipos de textos biográficos, como perfil, *gif/meme* biográfico, (mini) autobiografia, notas biográficas, entre outros. A observação dos gêneros consistirá na produção de um quadro descritivo comparativo entre eles, visando sistematizar algumas especificidades da biografia.



Passo 1

Leitura, roda de conversa e apresentação da sequência

1. Para introduzir essa oficina, converse com as/os estudantes sobre as experiências de leitura que já tiveram com textos que contam vidas. Pergunte-lhes que formas esses textos podem assumir, se pensarmos nas diferentes linguagens que podemos usar para contar histórias de vida. Pergunte, ainda, se alguém da turma escreve, já escreveu ou já pensou em escrever ou se conhecem alguém que escreve diários ou se já leram algum livro em formato de diário.

No campo dos não ficcionais, é possível que já tenham lido ao menos trechos de *O diário de Anne Frank*, um dos diários mais famosos e muito presente em projetos de leitura nas escolas. No campo dos ficcionais, é possível que já tenham experimentado a leitura de alguns livros que assumiram a forma de diário e alcançaram grande sucesso entre crianças e adolescentes. Muitos deles podem fazer parte do acervo da biblioteca da sua escola, tais como:

- Diário de um banana*, de Jeff Kinney (série de 10 volumes)
- Querido diário otário*, de Jim Benton (série de 12 volumes)
- Diário de uma garota nada popular*, de Rachel Renée Russel (série de 15 volumes)
- Diário de Pilar*, de Flávia Lins e Silva (série de 6 volumes)

2. Em seguida, anuncie para a turma que irão fazer a leitura de um trecho de uma HQ do cartunista rio-grandense-do-sul Rafael Corrêa, cujo título é *Memórias de um esclerosado*. Pergunte-lhes se já conhecem o trabalho do cartunista. É possível que conheçam as tirinhas de Artur, o Arteiro. Busque na internet algumas das tirinhas dessa personagem para lembrarem ou conhecerem um pouco do trabalho de Rafael.

3. Inicie uma conversa de previsão/antecipação ou elaboração de hipóteses sobre o texto que será lido com perguntas como:

- 👉 *Vocês sabem o que significa esclerosado?*
- 👉 *Considerando o título – Memórias de um esclerosado – do que acham que a HQ irá tratar?*

4. Oriente a turma a ler e/ou escutar o fragmento da HQ. Peça que o façam individualmente ou em duplas, observando o que chama a atenção quanto ao modo como a história é contada. Comente que, após a leitura, vocês farão uma roda de conversa. Conheça a HQ [aqui](#).

5. Inicie a conversa perguntando se as hipóteses levantadas antes da leitura do texto se confirmaram e, afinal, o que significa “esclerosado” na HQ? Pergunte-lhes se já tinham ouvido falar dessa doença, se conhecem alguém que a tenha e se for o caso, quais os desafios que pessoas com esclerose múltipla enfrentam. Prossiga com a conversa para compartilharem a compreensão global do trecho lido, propondo perguntas como:

- 👉 *Quem é o narrador da história? Quem está envolvido nela?*
- 👉 *Do que o narrador fala no trecho? Onde/Como aparece a voz do narrador que está rememorando a história?*
- 👉 *Como vocês chamariam esse tipo de texto que conta a vida de uma pessoa?*
- 👉 *Ele foi construído com linguagem verbal e não verbal? Que nome costumamos dar a textos feitos assim?*
- 👉 *Que sentimentos são expressos por quem conta a história?*

6. Ajude as/os estudantes a concluírem que se trata de uma autobiografia em quadrinhos e que a voz que conta a história aparece no que chamamos de balão de narração, balão narrador ou recordatório: o quadro que aparece na parte superior (também pode aparecer na parte inferior) dos quadrinhos, em geral demarcado por linhas retas, e que não apresenta o rabicho.

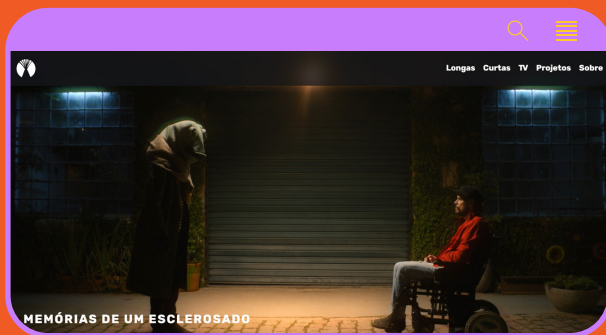
Sobre a obra *Memórias de um esclerosado*

Na página do seu site Rafael Corrêa assim justifica a criação dos quadrinhos de *Memórias de um esclerosado*:

Em 2010 fui diagnosticado com esclerose múltipla, uma doença autoimunitária que ataca o sistema nervoso. Aqui contarei, em forma de quadrinhos autobiográficos, um pouco desta experiência.

Com muita sensibilidade e toques de humor, o cartunista fala de seu drama pessoal, dos desafios cotidianos que a doença lhe impõe, recorrendo a **metáforas visuais**, como as destacadas nas páginas 9, 10 e 12, poderosas para expressar seus medos e angústias.

Em 2019 foi anunciado que a obra seria adaptada para o cinema, financiada pelo Programa Cultural Rumos (Itaú). Em 2023, o site indicava a obra em processo de pós-produção. Busque informações atuais sobre o filme.



Saiba mais sobre a obra lendo os artigos:

Cartunista gaúcho Rafael Corrêa conta em quadrinhos como convive com a esclerose múltipla, disponível em: <https://goucho2b.clicrbs.com.br/compartamento/noticia/2015/08/cartunista-gauche-rafael-correa-Conta-em-quadrinhos-como-convive-com-a-esclerose-multipla.html?by6003y0J80q3knqzuc.html> (Acesso em: 24 nov. 2023).

Memórias de um esclerosado | Amostra grátis de HQ, disponível em: <https://index.net/8631/memorias-de-um-esclerosado-amostra-gratis-de-hq/> (Acesso em: 24 nov. 2023).

7. Prossiga com a conversa explorando os sentidos construídos no diálogo entre o verbal e o não verbal e os recursos próprios dos quadrinhos (tipos de balões, traços, cores de fundo dos quadrinhos, ausência/presença de cenários de fundo, ângulos e planos (enquadramentos), expressões faciais e gestos impressos nas imagens e os sentidos que agregam).

Por exemplo, peça que observem a cor de fundo dos quadrinhos das páginas 1 e 2 e pergunte-lhes o efeito de sentido do uso das duas cores, considerando o conteúdo verbal:

- O que está sendo contado nos quadrinhos de fundo acinzentado? E nos de fundo amarelado? O que essas duas cores de fundo significam?

Explore também os efeitos de sentidos dos quadrinhos das páginas 9 e 10:

- No quadrinho 9, considerando a sequência da história, sobretudo observando a situação/o lugar em que a personagem está no último quadrinho da página 8, que sentido podemos atribuir ao modo como a página é usada: um único quadrinho, com fundo preto, as três palavras que ocupam toda a página e a personagem em tamanho reduzido no canto inferior direito?



- E qual o sentido dos quadrinhos da página 10? O que está acontecendo com a personagem principal? O que ela está sentindo? Como os quadrinhos desta página expressam esse sentimento?



- Vamos observar, agora, o quadrinho da página 12. Por que ele foi concebido assim: a personagem no meio da página, o fundo branco e a frase? Qual a relação dela com o sentimento da personagem principal?



Outra possibilidade é observar os diferentes enquadramentos usados ora para dar zoom no que se pretende dar destaque, ora para oferecer um plano geral que dê à/ao leitora/leitor uma visão ampla do cenário. Pergunte-lhes que efeitos esses diferentes enquadramentos produzem.

Você pode explorar também como a passagem do tempo pode ser evidenciada no trecho, destacando elementos imagéticos que compõem diferentes cenas (mudança de roupas das personagens, mudança do espaço que ocupam etc.).

8. Outro aspecto que deve ser abordado na conversa é a linguagem utilizada nos quadrinhos. Primeiramente, chame a atenção para as marcas da variedade linguística usada que evidenciam uma das características do português brasileiro falado no Rio Grande do Sul (mas não somente lá), que é o uso de pronomes da 2ª pessoa – pessoal, oblíquo e possessivo – “tu”, “te”, “tua”: “Vamos tratar essa **tua** fraqueza ao caminhar com as agulhas, mas é melhor **tu** consultar um neuro”. Comente que seria mais evidente identificar essa variedade na fala, sobretudo observando o chamado “sotaque” próprio dos falantes da região. Chame a atenção para o grau de informalidade. Em seguida, aborde a questão do registro informal, com a presença de gírias, como “merda” e “foda”. Explore o sentido dessas palavras no contexto e discuta sobre a adequação delas nesse contexto.

Saiba mais

Mediação de leitura e negociação de sentidos

Para promover uma boa mediação de leitura é fundamental planejar um “mapa de percurso” das discussões que a obra pode suscitar, com a proposição de perguntas possíveis, orientadas pela definição prévia de chaves de leitura do texto. Ou seja, a/o mediadora/mediador de leitura deve ser, antes de tudo, uma/um leitora/leitor da obra; deve estudá-la, a fim de que possa avaliar o que há de significativo nela, quais os sentidos que podem ser construídos e que poderão ser negociados com as/os estudantes.

9. Após a conversa, apresente informações complementares sobre essa obra de Rafael Corrêa e, se possível, explore outros trechos em que o humor predomina, a fim de que as/os estudantes o reconheçam. Há uma versão em *e-book* com acesso gratuito, na página <https://content.amigosmultiplos.org.br/ebook-memorias-de-um-esclerosado>, após preenchimento de um breve cadastro.

10. Para finalizar, pergunte-lhes: *O que pensam sobre textos desse tipo, que resgatam histórias de vida das pessoas? Conhecer histórias como essa pode ter algum impacto na vida da gente?*



Passo2

1. Apresente a proposta de estudo de textos biográficos com vistas à produção de uma biografia. Faça com a classe um plano de trabalho. Prepare um cartaz com a lista das atividades das próximas aulas. Você também pode usar recursos digitais para esse planejamento, projetando a lista de atividades produzida em Word ou PowerPoint.

2. Depois de pronto, leia o cartaz em voz alta e coloque-o num lugar de destaque da classe. Se a lista de atividades foi produzida em ambiente digital, você pode imprimir o documento e fixá-lo ou distribuí-lo. Assim, a turma poderá acompanhar cada etapa e marcar as tarefas já realizadas.

Plano de trabalho

- Ler e analisar textos biográficos e autobiográficos de diferentes formatos.
- Identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias do gênero biografia.
- Preparar e fazer as entrevistas, como forma de coletar dados da/o biografada/o.
- Selecionar e organizar as informações coletadas.
- Retextualizar uma entrevista como biografia, parte coletivamente e parte em duplas como exercício de aplicação do que foi estudado, visando a produção final.
- Produzir o texto individual.
- Revisar o texto colaborativamente, visando seu aprimoramento.
- Preparar os textos que farão parte do livro organizado pelas/os estudantes.
- Editar o livro preparando o texto de apresentação, a capa e a contracapa.



Passo3

1. Organize grupos de trabalho e oriente-os a acessar os textos que estão disponíveis no material ou que podem ser acessados pelos *links* indicados. Caso não seja possível realizar a atividade com acesso à internet, providencie previamente cópias dos textos e dos áudios e vídeos.

2. Distribua as coletâneas entre os grupos. Uma mesma coletânea será lida e estudada por dois grupos ou mais.

Jay tocando a vida – Coletânea 1

1 O escritor e o sucesso: Thalita Rebouças no Trilha de Letras (até 9min37)	2 Jay tocando a vida	3 Conheça a história do Emicida por meio da linha do tempo
---	--	--

A história de Greta – Coletânea 2

4 Gifs biográficos	5 A história de Greta	6 Ruth de Souza – Meus heróis negros brasileiros (Canal PH Côrtes)
--	---	--

Coletânea 3

7 Minidocumentário Eddie Harrison	8 Perfil de Sônia Guajajara	9 A infância da minha avó materna
---	---	---

3. Proponha que os grupos realizem a leitura, analisando os aspectos indicados no quadro a seguir. Oriente-os a preenchê-lo em seus cadernos ou em arquivo digital, de acordo com o que se pede.

O que observar?	Coletânea 1		
	Texto 1	Texto 2	Texto 3
1. Quem é e o que faz?			
2. Que tipo de informação é apresentada?			
3. Quem fala sobre a pessoa?			
4. Qual(Quais) a(s) linguagem(ns) usada(s)?			
5. Onde encontramos um texto como esse?			
6. Qual a finalidade do texto, considerando o público a que se destina?			
7. Que nome você daria para esse tipo de texto?			

O que observar?	Coletânea 2		
	Texto 4	Texto 5	Texto 6
1. Quem é e o que faz?			
2. Que tipo de informação é apresentada?			
3. Quem fala sobre a pessoa?			
4. Qual(Quais) a(s) linguagem(ns) usada(s)?			
5. Onde encontramos um texto como esse?			
6. Qual a finalidade do texto, considerando o público a que se destina?			
7. Que nome você daria para esse tipo de texto?			

O que observar?	Coletânea 3		
	Texto 7	Texto 8	Texto 9
1. Quem é e o que faz?			
2. Que tipo de informação é apresentada?			
3. Quem fala sobre a pessoa?			
4. Qual(Quais) a(s) linguagem(ns) usada(s)?			
5. Onde encontramos um texto como esse?			
6. Qual a finalidade do texto, considerando o público a que se destina?			
7. Que nome você daria para esse tipo de texto?			

4. No momento de compartilharem as discussões, organize as apresentações de modo que todos os grupos que analisaram uma mesma coletânea compartilhem suas anotações na sequência, em caráter complementar. Caso haja conflitos entre as análises, problematize-os no coletivo, recorrendo ao texto em questão, sempre que necessário. Se possível, para esse momento de socialização, crie um arquivo colaborativo utilizando o quadro modelo, de modo que as/os estudantes possam produzir uma síntese das análises que cada grupo fez da coletânea lida.

5. Após a conversa coletiva, proponha que comparem as anotações, atentando para as diferenças e semelhanças entre os textos. Algo a ser destacado quanto às semelhanças é que todos têm como foco fatos, experiências ou dados de pessoas comuns ou de celebridades, com ênfase em informações pessoais e/ou profissionais.

6. As diferenças podem ser observadas no modo como essas informações são estruturadas e apresentadas, que têm relação com as diferentes finalidades e os modos de circulação de cada um: podem assumir diferentes formas – desde mais estruturadas esquematicamente (como a história de Emicida, em formato de linha do tempo), até entrevistas pessoais mais informais (como na entrevista com Thalita Rebouças ou a minibiografia em vídeo); usar diferentes linguagens e mídias (como os *gifs* biográficos, a minibiografia em vídeo feita por PH Côrtes, o minidocumentário biográfico e a biografia de Greta), adequadas aos modos de circulação.

7. Ao discutirem os nomes que dariam aos textos, acolha as contribuições e problematize-as orientando a turma a justificar as classificações apoiando-se nas características dos textos. Em alguns casos, por se tratar de texto de curta extensão, um mesmo texto poderá ser classificado como perfil biográfico, nota biográfica ou minibiografia, por exemplo. Tais classificações podem variar dependendo do lugar de circulação do texto que define a finalidade do texto e a seleção das informações que o compõem. Por exemplo, uma linha do tempo de Emicida destinada ao seu site oficial será diferente de uma linha do tempo do artista para uma revista de entretenimento.

Sugestão de classificação 7

Que nome você daria para esse tipo de texto?

Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9
Entrevista	Minibiografia	Linha do tempo biográfica	Gifs e memes biográficos	Biografia	Minibiografia em vídeo	Minidocumentário biográfico	Perfil, nota biográfica ou minibiografia	Memórias

8. Para finalizar a discussão sobre as experiências de leitura dos grupos, proponha uma síntese das diferenças e semelhanças entre os textos, chamando a atenção sobretudo para a diversidade de gêneros de textos que se destinam a “contar vidas” e suas diferentes finalidades, modos de composição e de circulação, bem como para o fato de que em todos eles as pessoas sobre quem se fala podem ser pessoas comuns ou celebridades e de diferentes idades (adolescentes, jovens, adultas/os, idosas/os).

Histórias de vida em museus e nas artes

Nesta atividade propomos a pesquisa e/ou a visitação de espaços virtuais destinados a projetos de registro de memórias de pessoas comuns, com a finalidade de discutir a relevância dessas histórias para a coletividade. A atividade culminará no levantamento de nomes de pessoas da comunidade que poderão vir a ser biografadas pelas/os estudantes.



Passo1

Navegação

1. Organize a turma em dois grandes grupos e oriente-os a pesquisarem e/ou visitarem espaços virtuais destinados a registros de memórias e histórias de vida. Sugerimos dois *sites* com projetos distintos: o do [Coletivo Estopô Balajo](#) – que desenvolve trabalhos itinerantes, como a escrita de cartas em estações de trem e de metrô, e, segundo o coletivo, “com a perspectiva de biografar personagens reais e levá-los à cena”; e o do [Museu da Pessoa](#) – cujo propósito declarado é “reunir depoimentos que transformem as histórias de vida de toda e qualquer pessoa, anônima ou não, em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos”.

2. Oriente a turma a explorar o menu de navegação e a assistir a um vídeo ou ler algum trabalho publicado nos *sites*, a fim de analisarem:

- o propósito do *site*;
- o tipo de vídeo e/ou texto publicado: pode ser considerado do tipo biográfico? Por quê?

3. Caso não seja possível o acesso individual à internet na escola, sugerimos que oriente as/os estudantes a realizarem a navegação em suas casas ou em espaços públicos de acesso à rede, observando os aspectos sugeridos, para posterior discussão em sala de aula.

4. Você poderá, ainda, promover uma visitação coletiva com navegação dirigida pelos dois *sites*, explorando o menu de navegação e selecionando previamente alguns *links* que considerar mais pertinentes e instigantes para a turma.

5. Em último caso, propomos que selecione e providencie a cópia e a projeção de um ou dois vídeos de cada *site*, exiba-o em sala e apresente para a turma os objetivos dos dois projetos, propondo, em seguida, que discutam a segunda questão apresentada no item 2.



Passo2

Conversa sobre o que foi observado na navegação

1. Finalize esse momento problematizando com a turma a relevância de espaços como esses:

- *Vocês consideram importante a existência de espaços como esses? Por quê?*
- *Conhecer histórias de vida de outras pessoas contribui para a nossa formação pessoal ou profissional? Por quê? Como?*
- *Há alguma diferença entre conhecer histórias de pessoas jovens e de pessoas idosas? Explique.*

Em busca da/o biografada/o



Passo1

Levantamento de nomes para biografar

1. Retome com a turma o objetivo da sequência didática em estudo: biografar pessoas mais velhas da comunidade, a fim de conhecer histórias de vida e refletir sobre o impacto delas em nós. Conforme comentado no início desta etapa, as biografias comporão uma coletânea de biografias em livro impresso ou digital para ficar disponível na biblioteca e também circular entre amigas, amigos, familiares e outras pessoas da comunidade.

2. Esta é uma etapa muito importante do trabalho. Você e sua turma farão o contato com as/os entrevistadas/os para coletar as primeiras informações que servirão de base para os textos biográficos.

3. Proponha que se organizem individualmente ou em pequenos grupos para conversar com pessoas mais velhas. Faça com a classe uma lista dessas pessoas. Podem ser pessoas da própria escola ou de casa – uma/um vizinha/o, uma/um parente... que tenham disponibilidade para receber as/os estudantes. Pais, avós e outros membros da comunidade também podem ajudar nessa tarefa de identificar as/os moradoras/moradores escolhidas/os. Podem compor essa lista:

Moradoras/Moradores consideradas/os ilustres

● pessoas que marcaram a história da comunidade, em razão de suas ações – sejam elas positivas ou negativas – ou simplesmente porque eram conhecidas por todos do lugar;

● pessoas envolvidas em movimentos sociais que lutam pelos direitos da coletividade ou de certos grupos sociais ou que foram importantes na história da localidade por seu envolvimento em grandes conquistas para o lugar, como, por exemplo, a chegada da energia elétrica ou a construção de um posto de saúde.

Moradoras/Moradores imigrantes


● pessoas estrangeiras ou vindas de outras regiões do país que passaram pela experiência de abandonar sua terra/seu país de origem por diferentes razões.

Moradoras/Moradores artesãs/artesãos /artistas

● pessoas que se dedicam ao artesanato ou algum outro tipo de arte.

Moradoras/Moradores incentivadoras/es da cultura local

● pessoas que se dedicam a manter as tradições culturais da localidade ou de seu país de origem: festas tradicionais; celebrações que tenham se transformado ou se mantido ao longo do tempo;

 contadoras/contadores de histórias que mantêm vivas as lendas e narrativas da tradição oral, envolvendo personagens folclóricos e narrativas de assombração, por exemplo, passadas de geração a geração.

Moradoras/Moradores que se dedicam à agricultura e à pecuária ou a um comércio de destaque na cidade

4. Finalizada a lista de possibilidades, promova uma conversa coletiva, a fim de levantar com as/os estudantes como coletar informações e quais os tipos de informações coletar, considerando a lista de nomes possíveis e o tipo de informações que pode ser interessante levantar para contar a vida de uma pessoa. Oriente-as/os a tomar nota desse levantamento, o qual será retomado em outra etapa da sequência, quando terão definido as/os biografadas/os e necessitarão elaborar perguntas para coleta de dados.



Passo2

Levantamento de dados essenciais sobre a/o biografada/o

1. Uma vez listados os nomes de possíveis biografadas/os, promova uma conversa coletiva, a fim de levantar com as/os estudantes o que já sabem dessas pessoas. Se não sabem nada, pergunte-lhes como é possível levantar/coletar informações básicas sobre elas, e quais os tipos de informações podem ser interessantes para contar a vida dessa pessoa.

2. Faça com elas/eles um primeiro questionário que possa levantar as informações básicas dessas pessoas. Por exemplo: nome, data e local de nascimento, quanto tempo vive na cidade, quem são/foram seus pais, qual a ocupação da pessoa, quais os fatos mais marcantes de sua vida etc.

3. Além de perguntas comuns que possam levantar esses dados, proponha que pensem em outras questões, considerando o que já sabem da pessoa (quando for o caso). Por exemplo: se sabem que ela se dedica a um movimento social, que pergunta pode ser feita a respeito? Oriente-as/os a tomar nota desse levantamento que será retomado em outra oficina da sequência, quando terão definido as/os biografadas/os e necessitarão elaborar perguntas para a coleta de dados.

Fragmentos de vidas em *gifs*: oficina de criação

Nesta atividade as/os estudantes serão orientadas/os a produzir *gifs* ou *memes* biográficos e/ou perfis biográficos de personalidades de seu interesse, que envolverá um dos procedimentos de coleta de dados adotados por biógrafas/os: a pesquisa documental.



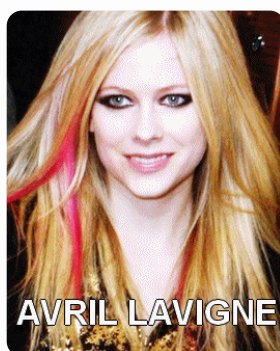
Passo1

Análise de *gifs* biográficos

1. Promova a exibição de alguns *gifs* ou *memes* biográficos previamente selecionados por você. Busque novos ou selecione os que considerar mais adequado dos *links* abaixo:



<https://www.lpm-blog.com.br/wp-content/uploads/2013/12/agatha.gif>



<https://capricho.abril.com.br/wp-content/uploads/2016/07/avril.gif>



<https://capricho.abril.com.br/wp-content/uploads/2016/07/giphy73.gif>

2. Depois de conhecerem alguns *gifs* biográficos, peça-lhes que levantem as suas características e pensem no que foi necessário fazer para produzi-los. Chame a atenção para o caráter humorístico de *gifs* biográficos, que por essa característica podem também ser denominados de *memes* biográficos, como o do Darth Vader, que, aliás, é baseado em uma personagem ficcional. Caso em sua seleção haja esse tipo de *gif*, discuta com a turma que recursos são usados para produzir os efeitos de humor, entre os quais poderão estar a incongruência entre imagem e texto, a ironização de aspectos da vida da personalidade, além do uso de expressões ou gírias típicas das redes sociais no momento da produção (alguns exemplos atuais: “cancelado”, “dar biscoito”, “pisa menos”).

3. Esse pode ser um momento muito significativo para iniciar a discussão sobre a ética na produção de textos biográficos. Pergunte-lhes: Como é possível avaliar se as informações sobre a/o biografada/o são sérias e verdadeiras ou se são divertidas e manipuladas para produzir humor? O *gif* criado é ofensivo de algum modo?



Passo2

Produção de *gifs* biográficos

1. Comente que os grupos irão experimentar fazer um *gif* ou *meme* biográfico para divulgarem nas redes sociais pessoais e/ou da escola. Eles terão de:

- 📌 Negociar o nome da/o biografada/o;
- 📌 Realizar uma breve pesquisa documental sobre a vida dessa pessoa, a fim de selecionar as informações e imagens que comporão o texto a ser criado;
- 📌 Decidir se recorrerão ao humor ou não. Isso irá orientar as fontes que serão consultadas na busca de informações;
- 📌 Esboçar a sequência de imagem e texto do *gif*;
- 📌 Editar o material fazendo uso de aplicativo.
- 📌 Lembre-os da natureza breve e sucinta do gênero.

Conceito chave

Gifs ou memes biográficos ou bio-gifs

São textos curtos e objetivos que destacam características ou momentos importantes da pessoa biografada, compostos de uma sequência animada de imagens com legendas, em forma de *gif*.

2. Oriente a produção do *gif*, com o apoio de aplicativos de edição de texto e imagem. Isso pode ser feito até mesmo em aplicativos de apresentação de *slides*. Caso não seja possível a produção de *gifs*, uma alternativa é propor que montem “*gifs* analógicos estáticos”, organizando o material em um cartaz, adotando uma das formas de linha do tempo.

Saiba mais

Como apoio para você mediar esse momento, sugerimos que conheça os seguintes materiais:

- 📌 [GIF biográfico | O que é? Como fazer?](#)
- 📌 [Biogifs | Museu de memes.](#)

Oficina 2

Biografias e Autobiografias:
Tantas histórias, tantos destinos...



Nesta oficina é proposta a leitura e análise de uma carta autobiográfica, seguida da leitura e análise, em grupos, de mini autobiografia, notas autobiográficas, biografia em versos e ilustrada, (auto)biografia em quadrinhos, com a finalidade de promover uma roda de leitoras/leitores que favorecerá a observação do conteúdo temático (o que pode/deve ser dito), das diferentes linguagens que constituem as (auto)biografias, além de alguns de seus recursos linguísticos e semióticos (como pode ser dito) na construção dos textos.



Objetivos

- ✈ Vivenciar a leitura/escuta de biografias multissemióticas, a fim de comparar suas formas composicionais e seus estilos.
- ✈ Produzir mini autobiografia ou nota autobiográfica.

Na BNCC

Campo de atuação: Artístico-literário

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, posts em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Leitura de uma carta autobiográfica



Passo1

Antes de ler, lendo e escutando...

1. Anuncie que você fará uma leitura em voz alta de uma carta pessoal. Resgate com a turma o que esperamos encontrar em uma carta pessoal em relação ao assunto de que ela pode tratar, ao modo como ela se organiza. Converse sobre as experiências que já tiveram com cartas pessoais, se já receberam/leram/escreveram alguma e para quem. Pergunte-lhes se esse gênero ainda é comum e que outros gêneros cumprem função similar hoje em dia, com as novas tecnologias digitais e a internet. Comente que, ainda que esteja em desuso atualmente, foi um gênero muito usado até o final do século passado.

2. Comente que a carta que será lida foi escrita em 1880, pelo jornalista, jurista e poeta Luiz Gama. Pergunte-lhes se já ouviram falar dessa personalidade. Compartilhe com a turma a informação de que a carta foi uma resposta ao pedido de um amigo escritor, Lúcio de Mendonça, que solicitou a Luiz Gama um relato dos fatos de sua vida como filho de mãe negra africana livre e pai de origem portuguesa.

3. Proponha outras perguntas que antecipem algumas questões importantes sobre esse texto, tais como:

- 👉 *Vocês acreditam ser possível que uma carta também se preste a “contar vidas”?*
- 👉 *Considerando o autor da carta, que tipos de fatos vocês acreditam que poderemos encontrar no texto? Haverá fatos relacionados apenas à vida dele? Serão fatos alegres ou tristes? Por que acham isso?*
- 👉 *Vocês acham que o texto será escrito em 1ª ou 3ª pessoa? Por quê?*

4. Proceda à leitura do texto *Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça*. Você poderá realizá-la orientando a turma apenas para a escuta do texto ou propor que o localizem e acompanhem a sua leitura. Enfatizamos que a sua expressividade durante a leitura é essencial para que as/os estudantes se sensibilizem e tenham ainda mais empatia com a história de vida do autobiografado. Pode ser interessante que nesse momento a turma exerça apenas a escuta, a fim de que se concentrem ainda mais na sua interpretação e no conteúdo do texto. Antes de iniciar a leitura, comente que, como se trata de um texto antigo, será possível perceber que a linguagem nos parecerá mais complexa e formal por apresentar palavras que já não são muito usuais e construções de períodos com muitas orações intercaladas, que apresentam explicações e detalhes sobre a declaração ou a informação que é essencial. Explique que em uma segunda leitura a turma poderá consultar o glossário dos vocábulos ou termos destacados.

Conceito chave

Leitura em voz alta feita pela/o professora/professor

Essa modalidade didática é essencial na rotina das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita acesso ao texto escrito sobretudo para quem não lê com autonomia. Incorporada à rotina de sala de aula, a leitura em voz alta pela/o professora/professor promove vínculos afetivos entre professora/professor e estudantes e favorece aprendizagens importantes sobre comportamentos e procedimentos leitores: aprendem, por exemplo, que a entonação de voz, as pausas expressivas, o ritmo da leitura são usados por quem lê para produzir certos efeitos de sentido, expressam uma interpretação do texto lido e que esses recursos orais são aplicados de diferentes modos em diferentes gêneros, sendo mais significativos em leituras de textos literários ou que se configuram como “escritas do eu”. O contato com a diversidade de modos de ler os textos possibilitará que as/os estudantes aprendam sobre esses recursos orais e que os utilizem quando forem oralizar os textos, em contextos que assim exijam.



Passo2

Depois da leitura

1. Após a leitura, promova uma conversa de compreensão e apreciação da *Carta*, partindo de perguntas mais gerais: *Como podemos resumir a vida de Luiz Gama, pelos fatos relatados? O que acharam do texto?* Aproveite para checar com a turma as hipóteses levantadas antes da leitura, orientando-a a apresentarem as evidências presentes no texto.

2. Conforme forem se colocando, proponha outras perguntas que possam ajudar a explorar o potencial do texto como um documento de parte da história de vida de Luiz Gama e também da vida social e política do país naquele tempo. Garanta que nesse momento todos tenham acesso ao texto para que possam reler integralmente ou alguns trechos, conforme for necessário. Nesta etapa de aprofundamento da conversa, as questões devem visar a análise de aspectos relacionados ao conteúdo, à forma composicional e ao estilo. Seguem sugestões:

● *A qual etapa da vida Luiz Gama dá mais importância em seu relato? Por que você acha que ele fez essa escolha?*

● *É possível conhecer um pouco da história do país por meio dos fatos da vida de Luiz Gama relatados no texto?*

● *Em quais momentos do texto ele fornece indicações de que vive em uma sociedade escravocrata?*

● *Os fatos relatados possibilitam criar que imagem de Luiz Gama? Vocês diriam que ele foi uma personalidade que “fez história”?*

● *Há algum momento do texto em que é possível identificar sentimentos expressos por Luiz Gama em relação aos fatos que relata? Quais são esses momentos e que sentimentos expressa?*

3. Para finalizar a conversa sobre a leitura feita, retome a discussão sobre a primeira pergunta proposta antes da leitura: *Vocês acreditam ser possível que uma carta também se preste a “contar vidas”?* E acrescente: *Será que poderíamos chamar o texto de autobiografia ou melhor seria dizer que se trata de uma carta de conteúdo autobiográfico? Qual seria a diferença?* Essa última pergunta visa levantar hipóteses sobre a diferença entre textos de natureza biográfica e autobiográfica e biografias e autobiografias – o que será tematizado e sistematizado no próximo passo.

4. A *Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça*, em sua origem, trata-se de uma **carta pessoal** destinada a um amigo: um gênero epistolar, portanto. Ela só veio a público em 1930 e, desde então, tem sido referida por muitos como uma **autobiografia**. Embora seu conteúdo tenha como marca a escrita do eu, que também é marca dos textos autobiográficos, é importante considerar que em seu contexto de produção original o documento não foi produzido com a intenção de ser divulgado para o grande público, tal como chegou às mãos de Lúcio Mendonça. Por essa razão, na discussão com as/os estudantes, vale enfatizar as marcas próprias de uma carta pessoal (em especial as remissões ao interlocutor, o destinatário) e as evidências que ela traz do relato de uma trajetória de vida de quem escreveu a carta, que a leva a apresentar um conteúdo autobiográfico, e daí poder ser classificada como uma **carta autobiográfica**.

Janela teórica

É provável que traços comuns entre os gêneros autobiográfico e epistolar tenham contribuído para uma espécie de amálgama entre eles. Autobiografia e cartas que “ligam amigos, amantes, parentes e todos os que têm um interesse em comum” fazem parte do que Georges Gusdorf chama de “*escritas do eu*”. Na *carta pessoal, contrariamente ao diário íntimo (escrita para si), “o sujeito se enuncia e se anuncia para outrem”⁵⁷. Daí uma certa afinidade enunciativa com a autobiografia, afinidade que não se deveria levar mais longe, pois, sendo o tema igual, não se escreve da mesma maneira, no mesmo dia, uma página de diário íntimo, uma autobiografia ou uma carta.*

Ferreira, L. F. (2008). Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. Teresa, (8-9), 300-321. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741>

Saiba mais

Para saber mais sobre a polêmica em torno da classificação do texto, leia o artigo [Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio Mendonça](#).

Para conhecer mais sobre a vida de Luiz Gama, assista ao documentário [Luiz Gama: O advogado da liberdade](#). 2021. Direção de Simão Scholz.

Conhecendo bio e autobiografias



Passo1

Leitura e análise em grupos

1. Anuncie à turma que agora elas/eles farão a leitura de alguns textos biográficos e autobiográficos que recebem nomes um pouco diferentes por serem de extensões variadas, entre eles, as notas (auto)biográficas e as mini(auto)biografias. Organize a turma em grupos e atribua, a cada um deles, a leitura de um dos textos relacionados e disponibilizados no material. Um mesmo texto será lido e estudado por dois grupos ou mais.

[Danielle Munduruku](#)

[Pequenas grandes sonhadoras](#)

[Memórias de um esclerosado](#)

[Jacob e Prudêncio](#)

[Luiz Lua Gonzaga estrela: o rei do Baião](#)

[Prudence](#)

2. Proponha que os grupos realizem a leitura analisando os aspectos solicitados a seguir. Essas questões devem ser apresentadas a todos os grupos como roteiro para análise.

- O texto está escrito em 1ª ou 3ª pessoa?
- Que tipo de informação é apresentada sobre a pessoa?
- Como começa o texto?
- As informações ou os fatos são apresentados na ordem cronológica (em que aconteceram)?
- Há outras linguagens além da verbal? Qual/Quais? Que informações elas agregam ao texto?
- A pessoa que fala no texto tece apreciações ou opina sobre as informações que apresenta?
- A forma assumida pelo texto é a da prosa ou a de versos?

3. Faça a mediação necessária ao circular nos grupos enquanto realizam a discussão a partir das questões propostas. Oriente-os, sempre que for pertinente, a destacar, nos textos, trechos que exemplifiquem ou justifiquem as respostas a que o grupo chegou, como no caso da questão **a)**: os grupos deverão destacar, copiar ou grifar as palavras que evidenciam o uso da 1ª ou da 3ª pessoa na construção do texto. Esse tipo de destaque deverá ser solicitado durante a sistematização da roda.



Passo2

Roda de leitoras/leitores

1. Após a leitura e discussão nos grupos, promova a roda de leitoras/leitores, orientando que todos os grupos que leram e discutiram um mesmo texto compartilhem com a turma suas anotações. Para a sistematização das notas durante a roda, sugerimos que você organize um quadro para registrar os resultados das discussões do grupo e possibilitar comparar o que os textos apresentam em comum e no que se diferenciam. Caso seja possível, organize o quadro em arquivo digital, orientado pelo modelo apresentado a seguir:

Tópicos a observar nos textos	Danielle Munduruku	Pequenas grandes sonhadoras	Memórias de um esclerosado	Jacob e Prudêncio	Luiz Lua Gonzaga estrela: o rei do Baião	Prudence
a) O texto está escrito em 1ª ou 3ª pessoa?						
b) Que tipo de informação é apresentada sobre a pessoa?						
c) Como começa o texto?						
d) As informações ou os fatos são apresentados na ordem cronológica (em que aconteceram)?						
e) Há outras linguagens além da verbal? Qual/Quais? Que informações elas agregam ao texto?						
f) A pessoa que fala no texto tece apreciações ou opina sobre as informações que apresenta?						

2. Uma vez organizadas as informações no quadro, proceda à comparação entre os textos. Garanta que nesse momento toda a turma recorra a eles para que confirmem as marcas ou as evidências da adequação das respostas as quais chegaram. A comparação deverá possibilitar a percepção de que (a) alguns são escritos em 1ª pessoa e outros em 3ª pessoa – o que pode ser confirmado pelo uso de pronomes pessoais e possessivos de 1ª ou 3ª pessoa; (b) todos os textos abordam a vida pessoal e/ou profissional da/o biografada/o; (c) alguns textos são mais diretos e sintéticos e já começam destacando aspectos da vida da pessoa, enquanto outros fazem uma introdução e maior detalhamento, começando pelo nome da pessoa, local e data de nascimento ou, ainda, fazem uma introdução do momento histórico e fazem referência a outras pessoas; (d) os fatos da vida da pessoa podem ser contados em ordem cronológica ou com deslocamentos no tempo; (e) há textos que são apenas em linguagem verbal, outros são acompanhados de ilustrações ou usam a linguagem dos quadrinhos; (f) com exceção das notas biográficas, que são mais objetivas, em todos

os demais textos a voz que fala no texto apresenta algum grau de apreciação em relação à pessoa biografada ou ao acontecimento no qual está envolvida. Peça para que todos destaquem alguns trechos dos textos em que essa apreciação ocorra.

3. Finalize a roda promovendo uma discussão com o objetivo de sistematizar alguns pontos importantes para prosseguirem nos estudos:

Em vista do conteúdo, e considerando o uso da 1ª ou da 3ª pessoa, podemos classificar os textos como biográficos ou autobiográficos. Quais seriam biográficos e quais seriam autobiográficos?

Vocês repararam que alguns deles fazem uso de aspas? Para que elas foram usadas?

Em termos de extensão, de recorte e de exercício de síntese, podemos dizer que há notas biográficas e mini autobiografias. Quais poderíamos classificar como notas biográficas? E quais seriam mini autobiografias? Como podemos diferenciá-las?

Vocês repararam que um deles está organizado em versos? Em que esse modo de organizar é diferente dos demais?

Os destaques da vida das pessoas foram mais positivos ou negativos? São relevantes para a/o leitora/leitor? Por quê?

Escritas do eu: criação de mini autobiografias ou notas autobiográficas



Passo1

Planejamento

1. Anuncie à turma que agora cada um experimentará a produção de uma mini autobiografia ou de uma nota. Comente que poderão ter como referência os exemplos estudados nesta oficina. Explique que diferentemente da experiência com os *gifs* biográficos, aqui, trata-se de uma “escrita do eu” (um tipo de autobiografia) que se caracteriza por ser curta. Em termos de extensão, as referências são as notas biográficas e a mini autobiografia de Danielle Munduruku.




2. Busque outros exemplos que considerar relevantes. Como a turma também observou um tipo de biografia organizada em versos, poderão recorrer a essa forma, caso desejem. O importante é atentarem para a extensão do texto que deve ser curta. Para esse momento, oriente a turma a:

Definir se farão uma nota autobiográfica ou uma mini autobiografia;

Definir onde irá circular e para qual público. Sugerimos que essas decisões sejam tomadas coletivamente. Uma possibilidade é decidir por preparar um mural no *padlet* e divulgar o *link* para os pais ou responsáveis.

Definir o recorte autobiográfico:

O que foi muito importante em sua trajetória, que pode ser relevante para o público leitor? Vai destacar alguma parte mais específica dela?

-  Serão priorizados os fatos e/ou as informações positivas ou negativas?
-  Decidir se farão uso de outras linguagens (ilustrações, HQs);
-  Esboçar as partes do texto na ordem em que aparecerão.



Passo2

Produção

1. Mediante o esboço, cada estudante irá produzir o seu texto, o qual será orientado pelos critérios que serão usados para a revisão do texto pelos pares e pela/o professora/professor. Apresente-os previamente à turma.
2. Enfatize a natureza breve e sucinta do gênero no qual o texto será produzido.



Passo3

Revisão e publicação

1. Finalizada a produção, antes da entrega do texto a você, peça que as/os estudantes se organizem em trios e troquem suas produções entre si, a fim de que possam colaborar para a revisão final do texto. Esse momento deverá ser orientado pelos critérios apresentados na tabela que poderá ser complementada por você, conforme avaliar necessário.

O que observar no texto	Sim	Não	O que é preciso melhorar
a) Está escrito em 1ª pessoa?			
b) Apresenta informações e/ou fatos relevantes de sua vida?			
c) É curto?			
d) Caso tenha utilizado outras linguagens, elas contribuem para o sentido do texto?			
e) Está escrito de acordo com as regras da gramática normativa?			

2. Mediante as avaliações em trios, cada estudante fará a revisão da versão final de seu próprio texto.
3. Oriente a turma para a publicação das notas biográficas ou das mini autobiografias.

Oficina 3

Tecendo os fios das histórias de vida



As atividades desta oficina consistirão na leitura de trechos de biografias para analisar os recursos linguísticos e semióticos utilizados no texto e seus efeitos de sentidos; além da presença da voz do narrador na biografia e sua postura ética no modo como conta a vida da/o biografada/o.



Objetivos

- ✈ Analisar os diferentes estilos de “narrar” vidas: a presença/ausência do narrador em relação aos fatos narrados da/o biografada/o.
- ✈ Reconhecer o grau de parcialidade/imparcialidade da/o biógrafa/o no texto biográfico.
- ✈ Discutir a ética da/o biógrafa/o frente à história de vida da/o biografada/o.
- ✈ Reconhecer a entrevista como outro procedimento/instrumento de coleta de dados importante para a/o biógrafa/o.

Na BNCC

Campo de atuação: Práticas de estudo e pesquisa

EF69LP39: Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Campo de atuação: Artístico-literário

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Observando a biografia “por dentro”



Passo 1

Os fatos selecionados pela/o biógrafa/o

1. Oriente a turma a buscar o texto *Jay tocando a vida*, lido por um dos grupos na Oficina 1. Informe sobre o contexto em que a minibiografia foi publicada.

Publicada em 2019, a coletânea preparada por Máisa Zarzuk reúne textos que relatam experiências de vida de crianças e adolescentes que chegaram ao Brasil como refugiadas/os ou imigrantes, vindos de diferentes países, por diferentes motivos, como a busca por novas oportunidades ou a fuga de guerras civis, conflitos políticos, desastres naturais ou crises econômicas. A autora preparou textos biográficos – os quais podemos nos referir como minibiografias – que representam um breve recorte da vida de doze crianças e adolescentes, com foco nesse momento de deslocamento de suas terras natal para o Brasil, marcado por desafios e superações.

Antes da leitura, avalie se pode interessar à turma assistir ao vídeo que trata do processo de produção do livro: “*E estou aqui*”: *Histórias inspiradoras*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UFTTrOQMaGaE>. (Acesso em: 12 nov. 2023).

2. Sugerimos que o texto seja lido em voz alta por você ou por uma/um estudante que, preferencialmente, tenha se preparado previamente para a leitura, cuidando para garantir uma leitura fluida. Em seguida, inicie uma conversa sobre aspectos mais gerais do texto, explorados na atividade anterior:

👉 *O texto pode ser classificado como biográfico ou autobiográfico? Por quê?*

👉 *Que parte da vida de Jay é destacada no texto?*

3. Como desdobramento dessa última questão, ainda no coletivo, proponha a retomada das informações sobre a vida de Jay, apresentadas à/ao leitora/leitor, parágrafo a parágrafo. Organize com a turma um esquema topicalizando cada parágrafo. Esse exercício ajudará na reflexão sobre os tipos de perguntas que a/o biógrafa/o pode ter feito à/ao biografada/o. Para isso, você pode se orientar pelo exemplo de topicalização dos primeiros parágrafos:

- Data de chegada de Jay e de sua família ao Brasil e razões de sua vinda.
- Recepção da família ao chegarem ao Brasil.
- Desafios de adaptação: língua e comida.
- Entrada na escola: a interação com as/os colegas e os desafios com a língua.
- A vida de Jay em casa.
- Os hábitos adquiridos no Brasil que agradam Jay.
- As coisas ou pessoas de sua terra natal das quais sente falta.
- ...

4. Em seguida, prossiga na conversa sugerindo outras questões:

👉 *Quais sentimentos do biografado em relação a essa experiência de mudança podem ser identificados no texto? O que ele sentiu durante a mudança e depois de um tempo estando no Brasil?*

👉 *Em que partes do texto podemos evidenciar tais sentimentos?*

👉 *É possível perceber se a biógrafa que narra essa parte da história de vida de Jay expressa alguma emoção ou opinião em relação à experiência do garoto? Vocês diriam que ao contar a experiência de Jay ela foi parcial ou imparcial?*

5. Depois dessa discussão, proponha que a turma retorne aos tópicos que sintetizam o texto e peça que pensem no que a biógrafa teve que fazer para obter as informações que resultaram na elaboração desse texto. O propósito da questão é que considerem a necessidade de ter realizado uma entrevista – que, conseqüentemente, implica na formulação de perguntas. Na sequência, peça que formulem algumas possíveis perguntas feitas a Jay. Discuta se acreditam que apenas Jay foi fonte de informação ou se outras pessoas próximas podem ter fornecido informações também. Chame a atenção, também, para o quadro final do texto:

👉 *No final do texto há um quadro de destaque com informações sobre as duas Coreias. Vocês consideraram essa informação importante para saber mais sobre Jay? Por quê? Onde a biógrafa pode ter buscado essas informações?*

6. Para finalizar, proponha questões que possibilitem às/aos estudantes novamente refletir sobre a relevância das biografias, sobretudo de minibiografias como as dessa coletânea:

👉 *Por que um livro que reúne textos de crianças e adolescentes refugiadas/os e/ou imigrantes pode ser considerado uma leitura importante?*

👉 *Você acredita que conhecer histórias como as de Jay e das/os outras/os (auto)biografadas/os sobre cujas vidas conheceu um pouco até aqui, ajudam a gente a refletir sobre algo? Explique.*

Janela teórica

[...] histórias humanas nos despertam o interesse na medida em que, de tão singulares, fujam do padrão, do curso habitual dos acontecimentos. Realçar as singularidades do indivíduo está na própria origem e evolução do gênero biográfico. Na Antiguidade, ele surgiu como discurso de louvação das virtudes. Na Idade Média, enalteceu a vida dos santos. A partir do Renascimento, exaltou a figura do herói. No século XIX, gabou os tais “grandes homens”. Hoje, ainda segue a retratar preferencialmente indivíduos singulares – não mais para louvá-los, **mas sob o pretexto de compreendê-los em suas contradições e complexidades.** [ênfase adicionada]

Neto, Lira. *A arte da biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 148. Edição do Kindle.

*A biografia não retrata somente o avesso do personagem, mas também o tempo e o espaço dele e das dezenas de coadjuvantes de sua vida. **Pela história pessoal de um indivíduo, podemos chegar ao seu entorno histórico, o que inclui a política, a economia e a psicologia de uma época e quantas vezes por dia as pessoas escovavam os dentes ou se as crianças preferiam drops ou chicletes.** Se uma biografia parece às vezes tratar de detalhes insignificantes, o problema não está nela, mas em quem a lê – porque, para o biógrafo, não há detalhes insignificantes.*

Castro, Ruy. *A vida por escrito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 10. Edição do Kindle.

Um primeiro olhar sobre a/o biografada/o



Passo 1

A importância das boas perguntas

1. Inicie este momento lembrando a turma do produto final esperado nessa sequência de estudo de textos biográficos: biografar pessoas mais velhas da comunidade, a fim de conhecer histórias de vida e refletir sobre o impacto delas em nós.
2. Pergunte-lhes se a discussão feita na atividade anterior ajudou a pensar como vamos coletar informações sobre a vida das pessoas selecionadas. Espere-se que a turma considere a entrevista como um dos instrumentos mais eficazes, neste caso. Converse, também, sobre as fontes de informação: podemos pensar em entrevistar pessoas próximas à escolhida para coletar mais informações sobre a que escolhemos biografar? Quem? Há documentos oficiais ou da imprensa local que podem ser consultados?
3. Relembre-as/os que para realizar entrevistas que possam fornecer boas informações é importante elaborar boas perguntas, como as que puderam supor que foram feitas para reunir informações sobre a vida de Jay como imigrante no Brasil.
4. Explique que, a fim de se prepararem para elaborar boas perguntas a suas fontes de informação, agora farão a leitura individual de um perfil biográfico duplo – o qual já foi lido por um dos grupos na Oficina 2 – para, em seguida, formularem perguntas que possivelmente foram feitas visando a coleta de informações sobre a/s personalidade/s, usadas para a elaboração do texto. O texto base para esta atividade será Jacob e Prudêncio (do livro *Valentes*).

[Jacob e Prudêncio – Valentes](#)

5. Organize grupos de trabalho a fim de que as/os estudantes compartilhem suas perguntas e negociem quais são as melhores para coletar os dados apresentados no texto.

6. Finalmente, promova um momento coletivo para compartilharem as melhores perguntas definidas no interior dos grupos e para discutirem a qualidade delas, sempre tendo em vista as informações apresentadas. Problematize as formulações que poderiam resultar em uma resposta muito simples, como “Sim” ou “Não” e que não possibilitariam termos todas as informações que o trecho apresenta.



Passo2

Revisando as perguntas para a primeira entrevista com as/os possíveis biografadas/os

1. Nesse momento, a turma será orientada a revisar e complementar o questionário iniciado na Oficina 1, na atividade **Em busca da/o biografada/o – Passo 2: Levantamento de dados essenciais sobre a/o biografada/o.**

2. Proponha que se reorganizem em trios para que cada um, mediante os nomes de biografadas/os levantadas/os, possa decidir quais passarão por uma primeira entrevista e, assim, visitar as primeiras perguntas feitas para o levantamento de dados essenciais, revisá-las, e apresentar novas perguntas que poderiam fazer à(s) sua(s) fonte(s) para coletar informações, sempre tendo em mente o que já sabem sobre a pessoa a ser biografada e o que gostariam de saber.

3. Dependendo da quantidade de nomes da lista, é possível que cada trio tenha que fazer sugestões de perguntas a três ou mais potenciais biografadas/os.

4. Feitas as perguntas, os grupos deverão compartilhá-las e discuti-las, a fim de fazerem ajustes negociados para tornar as perguntas mais interessantes e adequadas para a primeira entrevista.



Passo3

A primeira entrevista com as/os biografadas/os

1. Uma vez preparado o primeiro roteiro de perguntas para a entrevista inicial das/os biografadas/os selecionadas/os, proponha que se organizem para fazerem uma primeira coleta de informações. Os trios podem se manter como grupos para essa coleta ou podem se dividir de modo que cada um entreviste uma/um das/os biografadas/os escolhidas/os.

2. Oriente as/os estudantes sobre o que fazer no primeiro contato com a/o biografada/o, perguntando se têm interesse em fazer parte de um projeto que vai escrever e publicar a história de vida de várias pessoas mais velhas da comunidade; se teriam disponibilidade para conversar, contar alguns fatos importantes da sua vida e falar sobre as lembranças que eles suscitam. Peça que expliquem às/aos entrevistadas/os que possivelmente serão feitas duas entrevistas e que ao finalizarem o texto escrito ele será lido para elas/eles e ajustado em algum ponto que as/os entrevistadas/os considerarem importante. A ideia é que as produções de textos biográficos sejam autorizadas. Lembre a turma que é fundamental criar um clima de respeito e conquistar a confiança da/o entrevistada/o. Ela ou ele precisa se sentir à vontade para contar partes de sua vida.

3. Caso as/os biografadas/os não sejam conhecidas/os da turma e nada ou muito pouco se saiba sobre elas/eles, pode ser mais adequado propor um roteiro único para a entrevista, com perguntas mais gerais, a partir das quais poderão, em outro momento, complementar com outras mais específicas. Seguem algumas perguntas que poderão estar nesse roteiro único para que você selecione com a turma as que considerar mais adequadas:

- 1) Qual o nome completo da/o senhora/senhor?
- 2) Quando e onde a/o Sra./Sr. nasceu?
- 3) A quais tipos de atividades a/o Sra./Sr. se dedicou durante a sua vida?
Ou: Que tipos de trabalhos a/o Sra./Sr. realizou durante a sua vida?
- 4) Quais foram os acontecimentos mais marcantes na sua vida?
- 5) Por que eles foram marcantes?

4. Oriente os grupos a respeito do registro da entrevista: dê sugestões e dicas para que anotem o maior número possível de informações durante a conversa com a pessoa escolhida ou, caso seja possível e a pessoa entrevista autorize, oriente a turma a gravar as entrevistas. Para isso, basta usarem um aplicativo de gravação de voz. Há muitos disponíveis para celular. Atenção, apenas, à extensão da entrevista, pois arquivos de áudio podem ficar grandes. Para garantir que não haja problemas, oriente a turma a, sempre que possível, usar mais de um dispositivo e ter à mão um carregador, de modo a evitar que a bateria acabe durante o registro.

5. Uma vez feitas as entrevistas, em classe, reunidos em pequenos grupos, peça às/aos estudantes que compartilhem o material coletado, fazendo uma síntese do que ouviram/anotaram. Você pode propor a organização dessa síntese em um quadro com os seguintes dados:

Nome, local e data de nascimento da(o) entrevistada(o)	Tipos de atividades a que se dedicou na vida	Fatos que mais marcaram a vida da(o) entrevistada(o)	O que mais despertou a sua atenção, quanto ao que soube da(o) entrevistada(o)

Essa é uma boa oportunidade para que você explore a percepção da turma em relação aos fatos narrados pelas/os entrevistadas/os e também aos sentimentos e às emoções da/o entrevistada/o perceptíveis aos olhos de quem conduziu a entrevista.

Para facilitar a conversa, pode-se questionar:

- Compreenderam o que a/o entrevistada/o disse?
- O que sentiram ao ouvi-la/lo?
- Houve surpresa/curiosidade em saber sobre partes das histórias de vida que ouviram?
- Algo no relato da/o entrevistada/o demonstra que os tempos passados são diferentes dos de hoje?

Oriente-as/os para que guardem os registros, pois serão usados em outras etapas do trabalho com os textos biográficos.

A importância de participar

Lembre-se de que as atividades deste Caderno foram planejadas para abordar alguns dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa. Todas/os as/os estudantes devem participar das oficinas, pois poderão alcançar uma escrita mais aprimorada.



Passo 4

A presença da voz da/o biógrafa/o na história do biografada/o

1. Nessa atividade, a turma irá comparar como a voz que conta a história da/o biografada/o pode se mostrar mais ou menos em suas produções. Na minibiografia de Jay pôde ser observado que Maísa Zarzuk, quem conta a história, evita expressar julgamentos ou suas impressões sobre ela. Agora as/os estudantes terão a experiência de observar um trabalho no qual a voz da/o biógrafa/o se faz mais presente, deixando marcas de suas apreciações sobre o que narra.

2. Anuncie que a turma fará a leitura de parte do Prólogo da biografia intitulada *Einstein: biografia de um gênio imperfeito*, escrita por David Bodanis. Pergunte-lhes o que acham do título e se percebem que nessa escolha já há uma apreciação do biógrafo sobre o cientista. Chame a atenção para a qualificação atribuída em “um **gênio imperfeito**”. Pergunte-lhes quais os tipos de informações podemos prever encontrar, considerando o título.

3. Organize duplas de estudantes e oriente-as a ler o trecho selecionado, procurando evidências de como a voz do biógrafo se faz presente no texto: é possível perceber que o biógrafo apresenta suas impressões sobre o que narra e quem é sujeito da biografia? Peça-lhes que destaquem os trechos em que isso ocorre.

4. No momento de compartilharem o que realizaram nas duplas, chame a atenção especialmente para os trechos destacados a seguir, discutindo com a turma o que nos leva a perceber a presença de apreciações do biografado, como o uso de palavras, expressões e orações afirmativas que contêm um juízo de valor, uma interpretação sobre o fato em questão ou a pessoa biografada, por meio da construção de imagens peculiares, inclusive pela comparação.

Einstein: biografia de um gênio imperfeito

Prólogo

PRINCETON, 1953. Os turistas geralmente ficavam na calçada oposta à da casa branca revestida de ripas na rua Mercer. **Mas era difícil controlar seu alvoroço depois que avistavam o ancião andando devagar de volta do campus da universidade**, muitas vezes usando um longo sobretudo de pano e – se o vento de Nova Jersey estivesse especialmente cortante – um gorro escuro sobre os famosos cabelos rebeldes.

Os turistas mais afoitos às vezes atravessavam a rua para dizer quanto o admiravam ou para pedir um autógrafo. A maioria ficava envergonhada ou assombrada demais para falar, e mantinha uma distância respeitosa. **Pois esse ancião era Albert**

Einstein, o maior gênio de todos os tempos, a apenas alguns metros deles – seu rosto sábio, enrugado, sugerindo que acabara de ter lampejos mais profundos que os possíveis a outros seres humanos.

Einstein era o cientista vivo mais famoso do mundo, mas apesar da celebridade, em geral andava sozinho, ou por vezes com um velho amigo. Embora fosse festejado em público, e convidado com frequência para jantares formais e até estreias de filmes – astros de Hollywood ficavam especialmente empolgados para ser fotografados a seu lado –, cientistas em atividade pouco tinham a ver com ele, e fazia muitos anos que isso ocorria.


Não era por conta da idade que o tratavam dessa maneira. O grande físico dinamarquês Niels Bohr tinha 68 anos contra os 74 de Einstein, mas permanecia tão aberto a novas ideias que nada parecia melhor a alunos de doutorado inteligentes do que passar algum tempo com ele em seu instituto intelectualmente brilhante em Copenhague. Einstein, porém, estava isolado das grandes pesquisas havia décadas. Ouviam-se aplausos polidos, é claro, nas raras ocasiões em que ele dava um seminário no Instituto de Estudos Avançados, em seu inóspito terreno na borda do campus de Princeton, mas era o aplauso que se poderia dar a um soldado idoso que estivesse sendo introduzido num palco numa cadeira de rodas. Os pares de Einstein o encaravam como um cientista acabado. Muitos de seus amigos mais próximos, inclusive, não levavam mais suas ideias a sério.[...]

Ele era a mente mais brilhante da era moderna. Como terminara tão sozinho?

BODANIS, David. Prólogo. *Einstein: Biografia de um gênio imperfeito*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo, Zahar, 2017.

5. Chame a atenção também para o modo com o biógrafo escolheu iniciar a biografia, relatando uma cena que parecia cotidiana na vida do cientista, com a finalidade de demonstrar o quanto ele era famoso. E, em contrapartida, ele escolhe continuar o texto apresentando algumas evidências do seu isolamento, inclusive entre seus pares. Peça que identifiquem o trecho em que isso começa a ser demonstrado. Ele inicia no terceiro parágrafo que começa em “Einstein era o cientista vivo mais famoso do mundo, mas apesar da celebridade em geral andava sozinho, ou por vezes com um velho amigo.” Esse modo de iniciar a biografia e a própria questão que coloca no final do trecho já aponta para uma escolha importante do biógrafo em relação ao recorte que fez da vida do cientista. Pergunte-lhes se depois de lerem esse trecho do Prólogo e considerando sobretudo a pergunta feita no final, as hipóteses levantadas sobre o que esperar dessa biografia podem ser mantidas.

6. Vale a pena retomar com a turma o anexo da biografia de Greta Thunberg (*A história de Greta*) e perguntar sobre o subtítulo que aparece no cartaz que está na mão de Greta (em ilustração de capa – *Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença*):

 *Vocês acreditam que esse texto que compõe o título (como subtítulo) também traz evidências de algum juízo de valor feito pelo biógrafo em relação à Greta?*

7. Agora que já leram mais textos biográficos, proponha que comecem a pensar no estilo que irão adotar na escrita da biografia: serão mais objetivos, como no texto de Jay ou farão apreciações sobre as pessoas biografadas e/ou os fatos que as envolverão?



Passo 5

A ética da/o biógrafa/o

1. Promova uma conversa inicial para discutir a questão da ética da/o biógrafa/o em relação à/ao sua/seu biografada/o, propondo perguntas do tipo:

● *É possível que a/o biógrafa/o se coloque em relação à/ao biografada/o, há algum limite para o que escolhe falar e como falar sobre ela/ele?*

● *Vocês acham que toda biografia escrita e publicada é autorizada pela pessoa que foi biografada?*

● *Vocês acreditam que há alguma lei a esse respeito?*

● *Já ouviram falar de alguma polêmica em torno de biografias não autorizadas?*

● *O que pode diferenciar uma biografia autorizada de uma não autorizada?*

2. Durante a discussão, lembre-as/os de que na Oficina 1 conheceram um trecho de uma biografia não autorizada – a da ativista Greta Gutemberg. Peça que busquem o anexo e identifiquem essa informação na capa: *A biografia não oficial de Greta Thunberg*.



Acesse e Conheça [casos polêmicos de biografias não autorizadas](#).

3. Após uma conversa inicial, sugira que acessem uma matéria que, embora antiga, possibilita alimentar a discussão. Você poderá sugerir que leiam em duplas para posterior discussão. Informe que logo depois da publicação da matéria, o STF (Supremo Tribunal Federal) decidiu pela revogação dos artigos 20 e 21 do Código Civil, citados na matéria.

4. Após a discussão, comente que no caso das biografias que irão produzir, todas deverão ser autorizadas pelas/os biografadas/os – o que significa que elas/ eles poderão decidir sobre a forma final do texto.

Janela teórica

Para [Sidney] Lee, “o objetivo da biografia não é a edificação moral que pode fluir da investigação sobre o vício ou a virtude, mas a busca pela transmissão da personalidade do biografado”.

Isso não significa que o biógrafo deva agir como um empreiteiro de demolição, munido-se de marretas, martelos hidráulicos, britadeiras, guindastes, guinchos, alicates de corte, pulverizadores e retroescavadoras para fazer desmoronarem os alicerces do edifício da memória do biografado. “Embora ele não possa ocupar o púlpito do pregador, um toque de simpatia pela fragilidade humana, de compaixão para com os erros, preparará melhor o biógrafo para a tarefa”, sugeria Lee. “Como

o retratista fascinado por aspectos negativos no semblante de um modelo, ele pode, mesmo sem intenção consciente, produzir uma caricatura em vez de um retrato.”

[...]

É indispensável estabelecer uma relação de alteridade com o personagem que se biografava, o que implica tentar se colocar no lugar dele, para buscar *compreender-lhe os atos — sem justificá-los — a partir das lentes pelas quais via o mundo. “É preciso invadir a personalidade alheia, habitar nela e ser por ela habitado”, resumiu Georges Liébert [...]*

NETO, Lira. *A arte da biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 148 – 152. Edição do Kindle.

Aproveite a finalização dessa atividade para retomar com a turma o que aprenderam sobre textos biográficos nessa oficina e de que modo essas aprendizagens ajudam a pensar na produção das biografias previstas. Proponha perguntas como:

- ✓ *Como escrever uma biografia de forma mais ou menos objetiva? Com ou sem posicionamentos da/o biógrafa/o?*
- ✓ *Quem e o que pode ser fonte de informação sobre uma/um biografada/o?*
- ✓ *O que é preciso garantir para uma entrevista ser uma boa forma de coletar dados da/o biografada/o?*
- ✓ *Quais os cuidados necessários ao escolhermos escrever sobre a vida do outro?*

Oficina 4

Vidas em cena, no tempo e no espaço



As atividades de leitura e análise de textos biográficos nesta oficina incidirão sobre o uso de marcadores temporais (tempos verbos, advérbios de tempo) e espaciais (nomes de lugares, advérbios espaciais) e suas contribuições para a continuidade e a progressão do texto.



Objetivos

✈ Analisar os recursos linguísticos como marcadores temporais e espaciais utilizados na construção da continuidade e progressão de biografias.

Na BNCC

Todos os campos

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Campo de atuação artístico-literário

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Vidas em contextos



Passo1

Identificando marcadores textuais temporais e espaciais

1. Nesta atividade a turma irá observar os recursos usados pelas/os escritoras/es para situar a narrativa de uma vida no tempo e no espaço: quando e onde aconteceram os fatos (com foco no uso de substantivos, advérbios, suas locuções, fornecendo informações tanto do contexto mais amplo quanto dos contextos específicos a cada momento narrado. Os textos a serem utilizados nesta etapa serão:

<u>A história de Greta</u>
<u>Jacob e Prudêncio</u>
<u>Prudence</u>
<u>Luiz Lua Gonzaga estrela: o rei do Baião</u>
<u>Jay tocando a vida</u>
<u>Prólogo – Einstein: biografia de um gênio imperfeito</u>
<u>Tia Ciata</u>

2. Para um primeiro movimento coletivo, retome com as e os estudantes o trecho da biografia de Greta Thunberg, discutido na Oficina 1. Peça-lhes que resgatem o que sabem sobre a biografada e apresentem informações complementares sobre ela, caso seja necessário.

Sugerimos que projete os cinco primeiros parágrafos do trecho e leia-os em voz alta. Em seguida, pergunte-lhes:

● *Essa biografia não oficial de Greta Thunberg começa falando de que momento da vida dela?*

● *Nos dois primeiros parágrafos há informações sobre o dia em que Greta resolveu iniciar a greve e sobre um momento histórico mais amplo que a levou a decidir pela greve. Em que trechos temos essas informações?*

Era uma manhã de agosto em Estocolmo quando Greta Thunberg decidiu que não podia mais ignorar a situação do planeta. As mudanças climáticas ficavam cada vez mais preocupantes e mesmo assim parecia que ninguém levava o problema a sério.

Nos parlamentos de países do mundo todo, centenas de políticos se reuniam com ar sério para discutir uma lista interminável de questões, sem nunca tocar no assunto da saúde da Terra. Estava na hora de alguém lembrar a eles quanto era urgente intervir para salvar o meio ambiente – e o futuro das crianças – antes que fosse tarde demais. Todo o resto podia esperar.

Então, naquele dia Greta fez duas tranças nos cabelos compridos, vestiu um casaco azul, uma camisa quadriculada e saiu da casa onde morava com os pais levando um cartaz debaixo do braço. Nele, estava escrito à mão: skolstrejk för klimatet, “Greve escolar pelo clima”. Ela também havia preparado folhetos com fatos relevantes sobre a mudança climática que, na opinião dela, todos deveriam saber.

Assim como todos os jovens suecos de sua idade, Greta deveria ir para a escola naquele dia. Na Suécia, as férias terminam em agosto e as aulas recomeçam. Em vez disso, ela subiu em sua bicicleta e pedalou até o Parlamento, no centro da cidade.

[...]

Naquele dia – 20 de agosto de 2018 – ela começou sua greve escolar.

Camerini, Valentina. *A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença – A biografia não oficial de Greta Thunberg* (pp. 8-10). Sextante. Edição do Kindle.

3. Chame a atenção para o uso das expressões fraseológicas **Estava na hora e antes que fosse tarde demais** – que marcam um tempo, um momento histórico mais amplo do que o dia citado no texto como o início da greve, e enfatiza a urgência da ação nesse tempo.

4. Depois de explorado o trecho, peça-lhes que, com sua dupla, identifiquem outros trechos do restante do texto em que aparecem marcadores de tempo e de espaço que ajudam a marcar no texto uma passagem de tempo e um deslocamento no espaço.

5. Organize a turma em quartetos e oriente-os a analisarem o uso de marcadores temporais nos demais textos biográficos lidos pela turma e indicados no quadro do início desse passo. Explique à turma que essas palavras e expressões podem ser chamadas de **marcadores temporais** e **marcadores espaciais (ou de lugar)**. Para finalizar a atividade, crie com a turma uma lista dessas palavras e expressões que podem ser usadas para marcar o tempo e o espaço em que os fatos de vida narrados ocorrem. No que se refere ao espaço, chame a atenção para o uso de substantivos comuns e próprios – indicativos dos nomes dos lugares específicos citados nos textos (como no caso de casa, Parlamento e Suécia) e dos advérbios de lugar que podem ser usados para evitar repetição dos nomes dos lugares ou para enfatizá-los: **lá, aqui, perto, longe, dentro, fora, ali** etc..

Você pode, ainda, destacar a importância do uso de advérbios relativos ao tempo e ao lugar citados no interior de uma frase, como ocorre nos trechos:

Era uma manhã de agosto em Estocolmo **quando** Greta Thunberg decidiu que...

[...] e saiu da casa **onde** morava com os pais...



Conceito chave

Marcadores temporais e espaciais (ou de lugar)

Quando utilizamos palavras ou expressões de diversas classes e com diferentes funções sintáticas para situar um acontecimento no tempo e no espaço, podemos chamá-las de **marcadores temporais e espaciais**, respectivamente. Os marcadores temporais situam os acontecimentos no tempo (passado, presente, futuro), enquanto os marcadores espaciais informam o espaço em que ocorrem.

Exemplos de marcadores temporais

Os verbos nos tempos presente, passado e futuro: conta, contava, contará.

Os advérbios, suas locuções e expressões temporais, como: ontem, hoje, amanhã, no dia seguinte, antes, depois, naquele dia, entre duas e três da tarde...

Exemplos de marcadores espaciais

Substantivos comuns e próprios e adjuntos que se referem a lugares: São Paulo, Maranhão, (no) quarto, (na) sala, (nos) parlamentos.

Advérbios e suas locuções e expressões que indicam lugar, no contexto das orações: lá, cá, aqui, nas imediações, em algum lugar, atrás, (no) cafundó-do-judas, (na) localidade.



Passo 2

Identificando os verbos como marcadores temporais

1. Nesta atividade, as e os estudantes farão a leitura da minibiografia de Luís Gama, *O filho de Luísa*, a fim de observarem o uso dos verbos como marcadores de tempo da narrativa.
2. Sugerimos que você faça a leitura em voz alta ou que atribua essa tarefa, **previamente**, a uma/um estudante, de modo que possa vir preparada/o para uma leitura fluente do texto, enquanto as e os colegas acompanham com uma cópia em mãos ou projetada para toda a turma. Antecipe que a biografia tem relação com uma outra biografia já lida e discutida e peça que procurem estabelecer essa relação.
3. Após a leitura, promova uma conversa apreciativa sobre o texto, partindo das perguntas:
 - Vocês conseguiram saber com que outro texto lido este texto se relaciona?
 - O que acharam do estilo de escrita de Joel Rufino? De que forma o modo como ele escolheu contar a história de vida de Luís se diferencia da carta autobiográfica de Luís Gama?
4. Comente que vocês voltarão a explorar esses aspectos do estilo de escrita adotado nessa biografia em uma etapa adiante. Depois da conversa apreciativa, dê

ênfase ao uso dos verbos, nos diferentes tempos e modos e seus sentidos para a narrativa não ficcional. Uma vez que as biografias contam a história de vida já vivida, as/os estudantes devem compreender que na voz daquela/e que narra predominará o uso do tempo passado. Ou seja, quando é o narrador a falar no texto, os tempos no pretérito dominarão na narrativa. Entretanto, no caso desse texto biográfico no qual, além da voz do narrador que relata os acontecimentos passados da vida de Luís Gama, aparece também a voz de Luísa, a mãe do biografado, observamos, em sua fala, verbos conjugados no tempo presente, tal como se ela estivesse falando enquanto vive o momento diante de nós, leitoras/es. Será importante dar destaque a esse aspecto do texto.

5. Projete a minibiografia, destacando alguns trechos e chamando a atenção para os verbos conjugados em diferentes tempos e modos, identificando a voz que fala em cada trecho. Promova uma conversa com a turma com as seguintes perguntas:

É possível identificar o tempo em que os fatos relacionados à vida de Luís Gama aconteceram? *Como sabemos disso?*

Pelos verbos usados na voz de quem conta a história, é possível saber se a ação/o fato ocorre no presente ou no passado?

6. Para aprofundar a análise esperada na última questão, sugerimos que, ao projetar o trecho que deseja destacar, utilize diferentes recursos para marcar os três tempos verbais mais usados, conforme feito no exemplo do trecho a seguir: sublinhado, para pretérito perfeito e negrito para o pretérito imperfeito, ambos no modo indicativo, e sombreado para o pretérito imperfeito do subjuntivo. Chame a atenção para cada grupo de verbos, informando o tempo e o modo verbal conjugado em cada caso e discuta o sentido que o tempo e modo verbal utilizados dá ao processo verbal expresso, partindo das seguintes perguntas:

O processo, a ação ou o estado expresso pelos verbos dá que sentido ao que é declarado? De algo que de fato ocorreu ou de algo sobre o qual não se tem certeza?

Em relação aos verbos que expressam ações ou processos sobre os quais temos a certeza de sua realização, eles expressam algo concluído, finalizado ou algo que acontecia recorrentemente no passado?

Luísa **tinha** outra estranheza. Quer dizer, que se **considerava** estranheza.

Namorava negros e brancos. Não olhando a cor, se **apaixonava** dia sim, dia não. **Tinha** uma queda especial por sujeitos de mão cabeluda.

– Beleza não põe mesa – **dizia** para as amigas. – Tem mão cabeluda? É meio caminho andado.

Uma tarde veio à quitanda um certo Oliveira.

[...]

Em fevereiro de 1835, estourou a revolução dos malês. Luísa foi presa e comeu o pão que o diabo amassou. Castigada com duzentas chibatadas, teve hora que ela desejou ter morrido. Pensou que **ia** apodrecer na cadeia. Mas, um belo dia, quem veio soltá-la? Oliveira. Ele **era** branco e foi ao juiz com uma conversa comprida: **ia** se responsabilizar pela quitandeira e coisa e tal.

Um dia, voltou à Bahia e procurou o pai. **Tinha morrido**. Procurou a mãe. Não acreditou nunca que ela o tivesse vendido. Luísa **tinha partido**. Mas o nome de Luís Gama ficou, para sempre, na História do Brasil, como uma figura pioneira da Campanha Abolicionista.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Global Editora. 2005, p. 9-14. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/atores/11-textos-dos-atores/777-joel-rufino-dos-santos-o-filho-de-luisa>. Acesso em: 30 set. 2023.

7. Chame a atenção, ainda, para o uso do presente do indicativo nas falas atribuídas à Luísa, como em “– Beleza não põe mesa – dizia para as amigas. – Tem mão cabeluda? É meio caminho andado.” Nesse caso, em meio à sua fala, aparece a voz do narrador (“dizia para as amigas”) e se percebe que na fala de Luísa aparecem verbos no presente – o que produz como efeito simular o acontecimento em pleno processo de realização. Já quando muda para a voz do narrador, o verbo aparece no passado.

8. Destaque, ainda, o uso das locuções verbais “Tinha morrido” e “tinha partido”, que indicam a forma composta do pretérito imperfeito do indicativo. Pergunte-lhes se essa locução verbal poderia ser substituída por uma outra forma simples. É importante que percebam que, embora apresente um verbo auxiliar **ter** conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, essa forma verbal usada como auxiliar em *tinha morrido*, expressa também algo que já foi concluído.

Verbos

Saiba mais

1. Na consideração das partes do discurso importa distinguir duas espécies de palavras: o nome, que representa os seres e os objetos, e o verbo, que figura as ações (processo) e os estados. Mais do que isso, é o verbo a palavra que pode exprimir as modalidades de um processo ou estado (tempo, duração, etc.) por meio de mudanças da forma; recorde-se, com efeito, que também os nomes podem indicar um processo (“pensamento” = “pensar”), porém desconhecem a categoria de pessoa.

2. O conceito expresso pelo verbo pode ser dimensionado de diferentes formas através das categorias verbais, em número de seis; aspecto, tempo, modo, voz, pessoa e número. A função dessas categorias é atualizar o processo virtualmente considerado, definindo-lhe a duração (aspecto), localizando-o numa data ou perspectiva (tempo), esclarecendo a interferência do sujeito falante (modo) ou o papel a ele atribuído (voz), bem como sua relação com o ouvinte e o assunto (pessoas, assim distribuídas: primeira pessoa, sujeito falante; segunda pessoa, ouvinte; terceira pessoa, assunto) e quantidade dessas entidades (número).

CASTILHO, A. T. de. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311>. Acesso em: 13 nov. 2023.

9. Para finalizar, retome o uso de outras palavras usadas como marcadores temporais, além dos verbos, que indicam a passagem do tempo, marcam a sucessão de acontecimentos na vida do biografado. Pergunte-lhes: *Há no texto expressões usadas para indicar a passagem do tempo, marcando os momentos em que aconteceram os fatos?* Eles poderão perceber as seguintes expressões no trecho apresentado como exemplo: *Numa tarde; Em fevereiro de 1835; ... um belo dia; um dia.*

10. Anuncie que você vai lançar um novo desafio. Selecione outros trechos das biografias já lidas e oriente-as/os a relê-los com atenção ao uso dos tempos verbais e a responderem às perguntas:

- *Em que tempo ocorreram os fatos relatados?*
- *Também no passado?*

Sugestão:

[...]

Quanto mais ela lia, mais preocupada ficava. Perguntava-se qual seria seu futuro se a temperatura do planeta continuasse a aumentar. Eram pensamentos sombrios e aterrorizantes, difíceis de enfrentar sem se deixar dominar pela tristeza. Infelizmente Greta nunca tinha sido de falar muito, então guardou toda aquela angústia para si – até ficar tão triste e deprimida que não conseguia mais sair de casa de manhã para ir à escola.

Aos 11 anos, toda aquela tristeza acabou virando uma doença de verdade. Era como se algo dentro dela tivesse se quebrado. Os médicos disseram que era depressão. Greta parou de falar, de ler e até de comer. Em dois meses, perdeu cerca de 10 quilos. Achava que havia tanta injustiça no mundo que não valia a pena viver. Mas não conseguia explicar o que estava acontecendo. Ficava muda e se desesperava.

Camerini, Valentina. *A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença – A biografia não oficial de Greta Thunberg*. Sextante. 2019, p. 18. Edição do Kindle.

11. Caso faça uso do trecho acima, peça às/aos estudantes que comparem os dois textos e observe se elas/eles percebem que, no primeiro trecho, predomina o pretérito perfeito e, no segundo, o pretérito imperfeito do indicativo. Explique-lhes a diferença entre os tempos verbais do passado. O pretérito perfeito indica uma ação pontual, completamente terminada no passado, como: *estourou, comeu, amassou*. Ele é adequado para relatar as ações “fechadas”, terminadas no início da visita do autor à sua cidade natal. Já o pretérito imperfeito indica ação habitual no tempo passado, fato cotidiano que se repete muitas vezes. Ele é adequado quando se quer informar sobre uma rotina, “a vida sempre igual de todos os dias”: *lia, ficava, achava*.

12. Pergunte-lhes qual pode ter sido a razão da predominância de um e de outro, propondo que pensem no efeito de sentido que o uso de cada tempo dá na construção da narrativa.

13. Por fim, destaque o uso dos verbos no tempo pretérito imperfeito do subjuntivo em:

*Perguntava-se qual seria seu futuro se a temperatura do planeta **continuasse** a aumentar.*

*Era como se algo dentro dela **tivesse** se quebrado.*

Pergunte-lhes, então, por que a autora utiliza o pretérito imperfeito no modo subjuntivo, e não no modo indicativo (continuava, tinha). Garanta que elas/eles percebam que não há tom de certeza, mas de hipótese, de possibilidade de aquilo acontecer. Chame a atenção para o uso da conjunção que indica hipótese ou condição: **se** (se continuasse /se tivesse).

Saiba mais

Indicativo ou subjuntivo

Sempre que a/o autora/autor quer marcar o grau de certeza de que um fato realmente ocorreu, está previsto ou prestes a ocorrer, utiliza o modo indicativo, que retrata situações consideradas reais por parte de quem fala.

Quando a/o autora/o quer narrar uma ação hipotética, utiliza o modo subjuntivo, que retrata situações consideradas possíveis, tanto no presente quanto no futuro e no passado.

Vale destacar que o uso de verbos e locuções verbais conjugados em determinados tempos e modos por vezes pode produzir como efeito um sentido que expressa a ideia de um outro tempo verbal e até de outro modo, dependendo do contexto de uso. Veja os exemplos:

Viajo na próxima semana.

Provavelmente eles *chegarão* em uma hora.

Observe que no primeiro caso, o verbo está conjugado no presente do indicativo, entretanto, no contexto de uso ele passa a expressar a ideia de uma ação futura. Já no segundo caso, a presença do advérbio “provavelmente” introduz uma dúvida sobre a ação futura do verbo conjugado no futuro do presente do indicativo.

Oficina 5

Efeitos espaciais na produção de sentidos



Nesta oficina, as atividades propostas serão focadas no uso de recursos linguísticos na construção de sentidos do texto, com vistas a produzir efeitos variados.



Objetivos

- ✈ Analisar recursos estéticos e seus efeitos de sentido utilizados na construção de biografias romanceadas e/ou contos biográficos.
- ✈ Reescrever trechos de textos biográficos, visando o uso de recursos expressivos para produzir efeitos de sentido estéticos.

Na BNCC

Todos os campos

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Campo de atuação artístico-literário

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais [e não ficcionais], as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Como dizer? Comparando estilos e recursos



Passo1

Comparando estilos e recursos

1. Retome com a turma as discussões já feitas sobre os diferentes estilos adotados por escritoras/es de textos biográficos: alguns são mais objetivos e diretos ao contar a vida da/o biografada/o, enquanto outros, além de apresentar os fatos de modo mais detalhado – enfatizando sentimentos e emoções que despertam tanto na/o biografada/o quanto nas pessoas envolvidas –, apresentam também juízos de valor e apreciações pessoais da/o biógrafa/o. Nesses diferentes estilos adotados, ao descreverem cenas, personalidades envolvidas ou sentimentos, as/os autoras/es utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. A articulação desses recursos proporciona à/ao leitora/leitor uma experiência estética particular.

2. Para exemplificar esses modos diferentes de dizer, comece pelo **grau de detalhamento**, que envolve a presença ou não de descrições e informações complementares que a/o biógrafa/o considere importante apresentar. Projete o quadro a seguir, retomando um trecho da biografia de Greta, no original, e apresentando uma alternativa de formulação com menos detalhes. Peça que observem e comentem a diferença das duas formulações, começando por localizar nos dois trechos as informações em comum.

Então, naquele dia Greta fez duas tranças nos cabelos compridos, vestiu um casaco azul, uma camisa quadriculada e saiu da casa onde morava com os pais levando um cartaz debaixo do braço. Nele, estava escrito à mão: skolstrejk för klimatet, "Greve escolar pelo clima". Ela também havia preparado folhetos com fatos relevantes sobre a mudança climática que, na opinião dela, todos deveriam saber. Assim como todos os jovens suecos de sua idade, Greta deveria ir para a escola naquele dia. Na Suécia, as férias terminam em agosto e as aulas recomeçam. Em vez disso, ela subiu em sua bicicleta e pedalou até o Parlamento, no centro da cidade.

Naquele dia Greta saiu da casa onde morava com os pais, subiu em sua bicicleta e pedalou até o Parlamento, no centro da cidade.

3. Outro exemplo a se observar é o uso de figuras de linguagem e outros recursos poéticos, como acontece na biografia de Luiz Gonzaga, escrita em versos. Retome com a turma essa biografia lida por um dos grupos na Oficina 1, resgatando quem é o biografado e ajude-as/os na constatação do modo diferente como ela foi escrita: em versos. Pergunte-lhes como costumamos chamar esses textos escritos em versos, a fim de que os associem a poemas ou à poesia. Proponha que retomem o trecho e projete-o com os destaques que aparecem a seguir. Comente que o texto usa outros recursos que são comuns em poemas. Peça à turma que observem os destaques feitos: primeiro o que está sublinhado, depois o que está em negrito. Depois de lerem sob essa orientação, promova uma discussão explorando o sentido de todos os trechos destacados em negrito, com questões como:

→ *Por que a parte final da última palavra de alguns versos está destacada? Esse recurso produz que efeito quando lemos o texto em voz alta?*

→ Podemos dizer que a expressão “a terra do frevo” foi usada como uma forma substituta de que outra informação no verso? Essa expressão informa algo mais sobre o estado de Pernambuco. O quê? A sua cidade ou o seu estado tem alguma característica marcante que poderia ser usada como substituta do nome dela, como aconteceu nesse trecho?

→ Na sua localidade é comum usar a expressão **cabra**? Com que sentido ela é usada no texto? E o que quer dizer que Luiz chegou **com cara e destino de Lua**?

Era o ano de 1912, o dia, 13 de dezembro.

*A cidade era Exu, estado de Pernambuco, **a terra do frevo.***

Nasce um menino danado, sapeca que só se vendo.

De pele acastanhada, saúde de vender na rua.

*Chegou Luiz! **Cabra miúdo, com cara e destino de Lua.***

Na cultura popular, para quem acredita em superstição,

O dia era propício pra causos de assombração.

Mas aquela sexta-feira treze era muito especial

*Não havia nada de estranho, **era a estreia do rei do baião**.*

*Era tempo de danação, **a seca ardia em todo canto.***

E a natureza, se pudesse, partiria do sertão.

*Gente, rio, bicho e plantação, era **a vida que se esvaía***

Como areia corre da mão.

LUDVICHAK, Dília. *Luiz Lua Gonzaga Estrela: o rei do Baião*.

Ilustrações de Simone Matias. São Paulo: Paulus Editora, 2014. p. 12.

Conceito chave

Um dos recursos que ajudam a dar mais expressividade aos textos, tornando-os mais poéticos, são as figuras de linguagens que produzem imagens. Na biografia em versos de Luiz Gonzaga, são vários os recursos usados:

Veja que no verso abaixo, a expressão destacada é uma forma de se referir ao estado de Pernambuco, recorrendo a uma característica marcante do lugar. Essa figura de linguagem é chamada de **antonomásia** ou **perífrase**.

*A cidade era Exu, estado de Pernambuco, **a terra do frevo.***

No verso que segue, além do uso metafórico de “cabra” que se cristalizou como uma gíria regional à qual genericamente podemos atribuir o sentido de “pessoa”, identificamos o uso da metáfora para significar que Luiz ilumina e vai brilhar como a lua.



Chegou Luiz! Cabra miúdo, com cara e destino de Luá.

No destaque feito no final do segundo verso temos duas figuras sobrepostas. Em “rei do baião” é um modo de se referir a Luiz Gonzaga: uma **antonomásia**, portanto. E todo o trecho *era a estreia do rei do baião, no contexto dos dois versos*, faz referência ao nascimento do músico: ele **estreu** no “palco da vida”. Trata-se de uma **metáfora**, por designar o nascimento como uma estreia.

Mas aquela sexta-feira treze era muito especial

*Não havia nada de estranho, **era a estreia do rei do baião**.*

Nos próximos dois versos vemos o uso da personificação, que se caracteriza por atribuir a palavras e seres inanimados sentimentos ou expressões verbais que são próprias dos seres humanos.

a seca ardia em todo canto.

E a natureza, se pudesse, partiria do sertão.

Nos versos seguintes, o trecho destacado é um exemplo do uso da comparação entre o modo como a vida acaba e o modo como a areia corre da mão:

*Gente, rio, bicho e plantação, **era a vida que se esvaía***

Como areia corre da mão.

4. Comente com a turma que essas informações podem aparecer de um jeito diferente, mais literário, mais poético. Peça-lhes que leiam o restante do trecho e identifiquem outras passagens em que percebem a intenção da autora em produzir certas imagens poéticas no modo como fala do biografado, das paisagens e de outras pessoas e como conta a sua história.

5. Depois que os grupos completarem o exercício, leve-os a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos. Informe-os de que para fazer isso, as/os autoras/es recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região (**cabra miúdo**), podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal. E nesse caso, o uso dessas expressões é intencional e adequado para o contexto. Projete esse outro trecho de *O filho de Luísa* para evidenciar esse uso:

*Em fevereiro de 1835, estourou a revolução dos malês. Luísa foi presa **e comeu o pão que o diabo amassou**. Castigada com duzentas chibatadas, teve hora que ela desejou ter morrido. **Pensou que ia apodrecer na cadeia**. Mas, um belo dia, quem veio soltá-la? Oliveira. Ele era branco e foi ao juiz com uma conversa comprida: ia se responsabilizar pela quitandeira **e coisa e tal**.*

6. Na sequência, anuncie que você fará a leitura de um poema de cordel biográfico (ou de uma biografia em cordel). Pergunte-lhes o que sabem sobre esse gênero: quem escreve, em que região do Brasil ele é mais comum, onde e como ele circula para chegar ao seu público. Comente que atualmente o cordel também é publicado em livros como outros livros de poemas. Resgate com a turma as características formais do texto: o uso de rimas, os versos em geral escritos em redondilhas maior (7 sílabas poéticas) ou menor (5 sílabas poéticas), as estrofes comumente organizadas em sextilhas (6 versos), embora possa haver muitas variações nesse número.

7. Anuncie o título – *Tia Ciata*, de Jarid Arraes – e pergunte se conhecem algo da vida dessa personalidade da nossa história. Faça a leitura em voz alta do cordel *Tia Ciata*. Se possível, projete o cordel com ilustrações de Rogério de Jesus. [Clique aqui](#).

8. Após a leitura, promova uma conversa sobre o texto, retomando a leitura de trechos sempre que considerar necessário para o processo de construção de sentidos pelas/os estudantes. Para abordar a temática, proponha perguntas que possibilitem dar destaque ao preconceito e à discriminação religiosa, um dos problemas enfrentados por tia Ciata. Explique para a turma o que é **yalorixá**: mãe de santo, espécie de sacerdotisa de um terreiro (Candomblé, Umbanda ou Quimbanda).

Sugestões de perguntas:

- *Quem foi tia Ciata? E qual a importância de conhecermos a sua história?*
- *Por que tia Ciata foi perseguida? Por que vocês acham que as mães de santo sofriam preconceito? Isso ocorre ainda hoje? O que vocês pensam sobre esse tipo de preconceito e discriminação religiosa?*
- *Vocês acham que as crenças e a fé em uma determinada religião são importantes? Fazem parte da identidade de uma pessoa?*
- *Quais outras informações sobre ela vocês consideraram interessantes? Por quê?*

Para abordar os recursos estéticos, explore com a turma a forma composicional do texto, de modo que observem as rimas e os versos regulares que, com sete sílabas poéticas, respectivamente, dão melodia e ritmo ao poema. Peça-lhes que releiam o texto em busca do uso de algum recurso dos tipos observados no poema biográfico de Luiz Gonzaga.

7. Em seguida, com o texto *Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça* em mãos para fins de comparação de diferentes aspectos dos textos (a linguagem, o ponto de vista adotado, o modo como inicia o texto, os recursos linguísticos usados que dão mais expressividade etc), prossiga com outras perguntas, orientando-as/os a consultarem e lerem trechos dos dois textos. Seguem algumas sugestões:

- *Vocês repararam que o escritor usa a 1ª pessoa em alguns trechos, apesar de não ser uma autobiografia? Por que vocês acham que ele fez isso?*
- *Vamos observar os trechos em que o escritor faz perguntas. Com que finalidade elas são feitas? Que efeito o uso delas produz em nós, leitoras/es?*
- *Vocês repararam que o texto todo é construído com períodos curtos? Localizem algumas passagens em que isso acontece mais. Vamos ler*

esses textos em voz alta também. Que efeito o uso dessas frases curtas provocam?

Vamos comparar a passagem em que sabemos que Luís Gama é vendido pelo pai, nos dois textos:

Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo; e pertencia a uma das principais famílias da Bahia, de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome.

Ele foi rico, e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luís Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao longo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho “Saraiva”.

Oliveira arrumou uma dívida grande no jogo. Aí, pegou o filho:

– Vou te apresentar a um velho amigo, no cais da Ribeira. Quando se aproximaram desse amigo, falou: “Esse é um filho, que te falei”. Piscaram o olho. O homem, zaque! Botou algemas no garoto.

*– Pai, manda ele me soltar! – pediu Luisinho.
Oliveira foi escapulindo de mansinho:*

– Perdão, meu filho. Mas foi tua mãe que mandou te vender. Você ainda vai ser feliz.

Luisinho, acorrentado no porão, chorou até o Rio de Janeiro. Os anos passaram. Do Rio, Luís foi vendido pra São Paulo. Subiu a pé, acorrentado pelo pescoço, a Serra do Mar. Era inteligente e determinado como a mãe – que, agora posso dizer, se chamava Luísa Mahin. O sofrimento da escravidão não o destruiu. [...]

Quais as principais diferenças no modo de contar o episódio?

Qual vocês acharam mais impactante? Por quê? O uso do recurso do discurso direto na interação entre pai e filho provocou em você algo diferente? O fato de na autobiografia ser o próprio Luís Gama quem conta a sua experiência muda algo em relação à sua reação à venda do filho pelo pai?



Passo2

Oficina de reescrita de trechos de textos

1. Anuncie que agora será o momento da turma experimentar o uso de recursos expressivos para produzir efeitos de sentido estéticos. Proponha que formem duplas de trabalho.

2. Oriente as duplas a retomar o texto *Jay tocando a vida* e a selecionar um ou dois parágrafos para reescrever, procurando torná-los mais poéticos. Incentive-as, inclusive, a experimentar a escrita em versos, fazendo uso de rimas e de figuras de linguagens como as observadas na biografia em versos de Luiz Gonzaga.

3. Depois de finalizado o exercício, promova um momento visando compartilhar os resultados para apreciação da turma.

Oficina 6

Sinais de pontuação:
coesão e expressividade



As atividades desta oficina possibilitarão observar como os sinais de pontuação contribuem para a coesão do texto e compreendê-los como recursos valiosos para a produção de certos efeitos de sentido.



Objetivos

- ✈ Analisar o uso da pontuação em textos biográficos e seus efeitos de sentido.
- ✈ Revisar um texto biográfico fazendo uso dos sinais de pontuação adequados.

Na BNCC

Todos os campos

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Ponto a ponto



Passo 1

Observando usos da pontuação

1. Apresente à turma o objetivo da atividade: estudar o uso dos sinais de pontuação nos textos biográficos.
2. Explique à turma que quando conversamos, usamos a entonação para expressar nossas ideias, desejos, emoções. Por exemplo: elevamos a voz, usamos pausas, fazemos gestos e mudamos nossa expressão facial, mas quando escrevemos não dispomos desses recursos. Na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a compreensão de quem lê. A pontuação indica as diferenças de entonação e orienta a construção do significado do texto para a/o leitora/leitor.
3. Ressalte que os sinais de pontuação são componentes da organização das ideias e do texto e que elas/eles observarão isso nos textos biográficos já lidos. Compartilhe com a turma os seguintes trechos:

Trecho 1

Luísa era pequena, bem negra e tinha lábios roxos – diferente de quase todo mundo, que tem lábios cor-de-rosa. Outra coisa: a maior parte dos negros da Bahia, naquele tempo, escrava. Luísa não. Por quê?

Não sei. Quando começou esta história, ela já era livre – nada, nada sabemos dela antes disso.

Luísa também não era cristã. Era um problema? Para as autoridades era. Tinham receio de negros que não fossem cristãos. “Se acreditam em outros deuses”, pensavam, “podem pedir ajuda a eles e esses deuses vão ajudá-los contra nós. É melhor, aqui na Bahia, só permitir o deus cristão.” (O filho de Luísa)

Trecho 2

– Vou te apresentar a um velho amigo, no cais da Ribeira. Quando se aproximaram desse amigo, falou: “Esse é um filho, que te falei”. Piscaram o olho. O homem, zaque! Botou algemas no garoto.

– Pai, manda ele me soltar! – pediu Luisinho.

Oliveira foi escapulindo de mansinho:

– Perdão, meu filho. Mas foi tua mãe que mandou te vender. Você ainda vai ser feliz.

(O filho de Luísa)

Trecho 3

Pois esse ancião era Albert Einstein, o maior gênio de todos os tempos, a apenas alguns metros deles – seu rosto sábio, enrugado, sugerindo que acabara de ter lampejos mais profundos que os possíveis a outros seres humanos.

Einstein era o cientista vivo mais famoso do mundo, mas apesar da celebridade em geral andava sozinho, ou por vezes com um velho amigo. Embora fosse festejado em público, e convidado com frequência para jantares formais e até estreias de filmes – astros de Hollywood ficavam especialmente empolgados para ser fotografados a seu lado –, cientistas em atividade pouco tinham a ver com ele, e fazia muitos anos que isso ocorria. (Prólogo – Einstein: biografia de um gênio imperfeito)

Trecho 4

A ideia era, na volta, replicar o que houvessem aprendido a outras pessoas com deficiência visual. “Incrível que todos achávamos que éramos os únicos cegos de Angola. E no avião percebemos que tinha muitos outros!”, prossegue rindo. (Jacob e Prudêncio)

Trecho 5

No terceiro dia havia um belo grupinho de pessoas sentadas no chão. Eram principalmente jovens, mas uma mãe com um filho pequeno no carrinho, uma senhora de cabelos brancos e um estudante que tinha levado um livro para ler também estavam lá. Os manifestantes conversavam, o clima daquele fim de verão sueco ainda estava ensolarado.

[...]

Mas a greve de Estocolmo era só o início...

(A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença – A biografia não oficial de Greta Thunberg)

4. Peça-lhes que observem os sinais de pontuação que aparecem nos trechos e tentem explicar por que foram usados. Em seguida, ofereça uma cópia (impresa ou digital) do quadro apresentado abaixo para elas/eles conferirem se as explicações que deram estão contempladas nele.

5. Na sequência, proponha que se organizem em grupos e que busquem, nos textos definidos por você, trechos que podem exemplificar alguns dos usos dos sinais de pontuação indicados na tabela. Proponha que cada grupo compartilhe seus resultados com a turma e discutam a adequação das escolhas de exemplos.

Sinais de pontuação	Alguns empregos possíveis	Exemplo
VÍRGULA	Separar elementos de uma enumeração.	
	Introduzir uma explicação a mais sobre quem está no foco da ação ou intercalar explicações que a/o autora/autor acha que a/o leitora/leitor desconhece.	
TRAVESSÃO	Introduzir uma explicação a mais sobre quem está no foco da ação ou intercalar explicações que a/o autora/autor acha que a/o leitora/leitor desconhece.	
	Enfatizar uma passagem ou situação marcante.	
EXCLAMAÇÃO	Expressar com efeito alguma emoção ou sentimento: espanto, admiração, surpresa, alegria.	
INTERROGAÇÃO	Aproximar a/o autora/autor da/o sua/seu interlocutora/interlocutor, estabelecer diálogo com a/o leitora/leitor.	
DOIS PONTOS	Indicar enumeração.	
	Introduzir a fala de uma personagem.	
	Introduzir uma explicação no final de um período.	
PONTO	Produzir frases curtas para imprimir mais ritmo e, conseqüentemente, mais expressividade ao trecho/texto.	
ASPAS	Destacar uma palavra ou expressão para a qual a/o autora/autor quer chamar a atenção sobre o sentido do seu uso.	
	Marcar uma citação, uma fala que é de outra pessoa, que não a/o narradora/narrador.	
	Indicar falas de personagens/personalidades que interagem na narrativa.	
RETICÊNCIAS	Indicar hesitação ou interrupção de uma fala ou um pensamento.	

6. Por último, chame a atenção para o cordel *Tia Ciata*, no qual não há uso de pontuação. Pergunte-lhes o que pensam dessa opção da escritora; se a ausência de pontuação prejudicou a compreensão do texto.



Passo2

Pontuando um texto

1. Apresente o objetivo da atividade: estudar o uso dos sinais de pontuação nos textos biográficos. Anuncie que você fará a leitura em voz alta do texto *Mãe Menininha*. Pergunte se alguém já ouviu falar dela; se esse pode ser mesmo o seu nome; por que acham que era chamada assim; como pode ser uma pessoa que é chamada assim.

2. Em seguida, leia o texto para a turma de forma expressiva, respeitando os sinais de pontuação da versão original. Nesse momento, o objetivo é que apenas exerçam a escuta, sem terem acesso ao texto escrito.


Mãe menininha


3. Após a leitura, promova a discussão do conteúdo biográfico do texto, com perguntas como:

 Há no texto informação sobre o uso do nome *Mãe Menininha*? Alguma das hipóteses que vocês levantaram para o uso desse nome estava correta?

 O que acharam da história de vida de Mãe Menininha?

 Alguém conhece a religião adotada por ela: o candomblé?

 Por que vocês acham que a polícia aparecia para proibir os cultos? Essa situação vivida por Mãe Menininha é similar à vivida por tia Ciata? Vocês acham que isso tem alguma relação com a ascendência das duas? Por quê?

 A autora que escreveu sobre a vida de Mãe Menininha diz o seguinte, no final: “Seu terreiro era aberto a todos, assim como deve ser a nossa vida”. Vocês diriam que há nesse trecho um posicionamento da escritora? Por quê?

4. Retome no texto as expressões de origem africana que se referem ao universo do candomblé e pergunte se alguém sabe seus significados. Proponha que busquem essa informação com pessoas que conhecem ou em dicionários.

5. Depois de discutir o conteúdo biográfico do texto, apresente às/aos estudantes uma versão sem os sinais de pontuação, em cópia impressa ou reproduzindo-o na lousa, ou, ainda, projetando o texto integralmente ou apenas alguns trechos. Caso seja possível a cópia impressa, proponha que realizem a tarefa em duplas para depois compartilharem e compararem os resultados, discutindo as adequações do emprego dos sinais e/ou justificando as escolhas feitas para produzir outros efeitos. Caso não seja possível cópias impressas, faça a atividade coletivamente.

Mãe menininha (sem pontuação)

Enfatize que nos textos literários ou não o uso da pontuação deve obedecer a certas regras gramaticais (como, por exemplo, a que diz que não se pode separar por vírgulas os termos essenciais da oração: sujeito verbo e predicado), mas em muitos casos também está relacionado ao estilo de cada autora/autor e aos efeitos de sentido que pretende imprimir nos diferentes momentos do texto.

5. O ideal é que os sinais de pontuação sejam trabalhados em várias aulas. Você poderá repetir a estratégia selecionando diferentes trechos de textos para serem apresentados e pontuados pela turma. No momento de discutirem a adequação dos usos, proponha sempre que uma ou um estudante faça a leitura em voz alta, explorando o quanto a pontuação pode orientar uma leitura interpretativa do texto, expressando prosódias e entonações diferenciadas ao longo da leitura, conforme o sinal de pontuação usado.

Oficina 7

Da entrevista para a biografia



As atividades desta oficina serão destinadas à retextualização de uma entrevista em texto biográfico.



Objetivos

✈️ Sistematizar as características estudadas do gênero em foco e convertê-las em critérios de orientação e avaliação das produções das/os estudantes.

✈️ Produzir um texto biográfico retextualizando uma entrevista.

Na BNCC

Todos os campos

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.

Lendo a entrevista



Passo1

Lendo a entrevista

1. Anuncie às/aos estudantes a atividade desta oficina, apresentando o que será feito e por quê. Explique que, como elas/eles produzirão a biografia a partir de informações coletadas por meio de entrevistas, nesse momento elas/eles viverão uma situação de ter que transformar essas informações em um texto biográfico.

2. Como sugestão, selecionamos uma entrevista disponível no Museu da Pessoa. Entretanto, você poderá selecionar outra similar que considere mais adequada à sua turma.

🔗 **Entrevista com [Gilberto AmatuZZi: O andarilho do Cambuci](#)**

3. Leia com as/os estudantes a entrevista na íntegra ou defina, previamente, um trecho para esse fim. Na página também está disponível a entrevista em áudio. Você poderá optar por exibi-la ao invés de fazer a leitura do texto escrito.

4. Discuta o que acharam da experiência de leitura; se as perguntas feitas foram boas para coletar informações sobre a história do entrevistado; e quais foram as melhores.

Retextualizando a entrevista



Passo1

Planejamento e textualização da entrevista

1. Explique para as/os estudantes que agora elas/ eles vão, coletivamente, planejar e textualizar a entrevista.

Conceito chave

Retextualização

A produção de um novo texto com base num já existente é um processo de retextualização, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Por isso, nessa atividade, devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Quando a retextualização requer a passagem do oral para o escrito, envolve estratégias de eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma

coloquial para uma formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação, e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias).



2. Primeiramente, a turma deverá selecionar quais as informações que irão usar para produzir a biografia: todas ou apenas algumas delas, as que considerarem mais significativas. Comente que essa escolha deverá também ser guiada pelas decisões que deverão tomar sobre o público leitor hipotético (quem vai ler) e o lugar de circulação (onde será publicado? Em que suporte e portador?).

3. Depois de selecionadas as informações que serão usadas, a turma terá de planificar o texto, ou seja, fazer um esboço que indique em que ordem elas irão aparecer: com quais iniciarão o texto, quais serão colocadas no meio para dar continuidade, e quais farão parte do final do texto.

4. Em seguida, ainda coletivamente, a turma irá produzir, ou seja, textualizar o parágrafo inicial, tendo você como escriba: as e os estudantes deverão ditar exatamente como pretendem que o texto seja escrito.

5. Finalizado o primeiro parágrafo no coletivo, oriente-as/os a formarem duplas ou trios, a fim de textualizarem o restante do esboço feito coletivamente. Esta produção deverá ser usada para diagnosticar o que já conseguem realizar com sucesso e quais são as necessidades de aprendizagens visando a produção final das biografias. Faça com a turma um retrospecto do que estudaram e aprenderam sobre textos biográficos até o momento e reitere a importância de colocarem em prática todos os recursos estudados.

6. É possível propor que esse momento seja realizado individualmente para que você possa usar a produção como uma avaliação diagnóstica individual. Entretanto, cabe enfatizar que, ainda que a produção seja realizada em duplas ou trios, será possível diagnosticar necessidades de aprendizagens amostrais que também serão orientadoras das suas ações de (re)planejamento.

7. Finalizadas as produções, recolha-as para sua leitura e avaliação, a ser feita mediante critérios (rubricas) que definam quais características um texto biográfico deve ter para ser considerado adequado. Tais critérios serão compartilhados com a turma, em sua devolutiva. Segue abaixo uma tabela com as rubricas que serão usadas para a produção final e que você poderá compartilhar nesse momento:

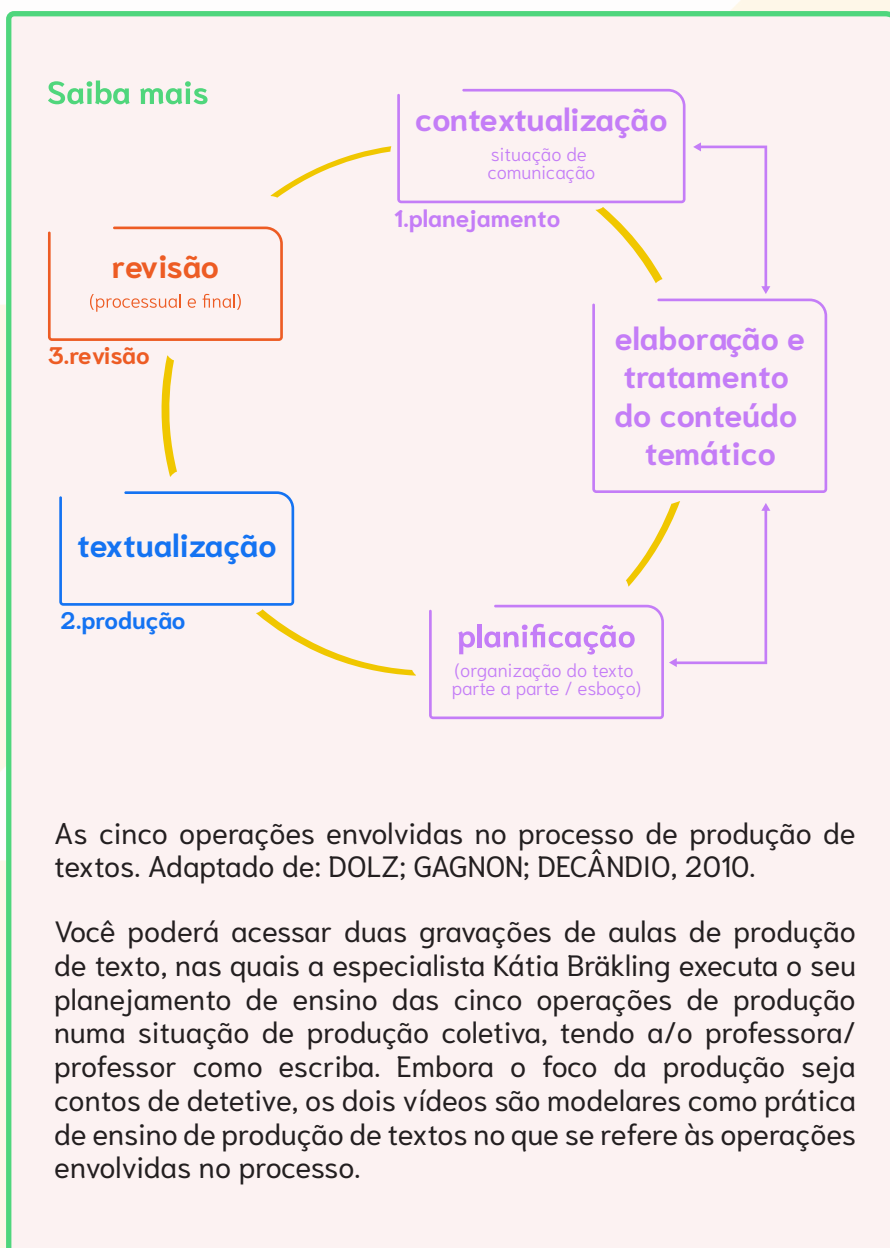
ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO E REVISÃO DO TEXTO BIOGRÁFICO

O que observar no texto	Sim	Não
a) Está contando a história de uma terceira pessoa? (ela/ele)		
b) Apresenta informações básicas sobre a pessoa biografada?		
c) Apresenta informações e/ou fatos relevantes da vida dessa pessoa?		
d) Essas informações e/ou fatos estão apresentadas de forma que a/o leitora/or identifique facilmente o tempo e o espaço em que aconteceram? (uso adequado de palavras que marcam o tempo e o espaço)		
e) Os tempos e modos verbais estão utilizados adequadamente para marcar as relações entre o passado, o presente e o futuro?		
f) O modo como a/o biógrafa/o conta a história expressa emoções e sentimentos da pessoa biografada?		
g) O texto estabelece relações entre a vida da/o biografada/o e o lugar e o tempo onde vive?		
h) Há no texto o uso de recursos que tornam o texto mais expressivo, a fim de causar mais impacto na/o leitora/or?		
i) Caso a/o biógrafa/o opte por se posicionar no texto, faz isso de forma ética, sem expressar julgamentos que ferem a identidade da/o biografada/o?		
j) Caso utilize outras linguagens, elas contribuem para o sentido do texto?		
k) O texto faz uso adequado da linguagem formal ou informal, de forma intencional, e evita repetições inadequadas para o texto?		
l) A pontuação foi usada de modo adequado, tanto seguindo as regras da gramática normativa quanto para produzir alguns dos efeitos de sentidos estudados?		
m) O texto está escrito de acordo com as regras de concordância da gramática normativa, sempre que pertinente?		
n) O título é sugestivo e instigante para a/o leitora/or?		

8. Ainda que você tenha avaliado cada uma das produções, planeje uma devolutiva coletiva para a turma, apresentando a tabela de critérios, explicando e apontando quais deles foram plenamente atendidos nas produções e quais ainda precisam ser melhor entendidos para que consigam fazer melhor na produção da biografia final.

9. Sugerimos que você selecione uma das produções que considere ter maior número de ocorrências de inadequações no que se refere às características do gênero, eleger o que é prioritário melhorar e preparar uma situação didática de revisão coletiva do texto. Será importante eliminar a referência à autoria ou pedir autorização para quem produziu o texto. Em qualquer das situações, caberá conversar com a turma sobre a importância de exercer a empatia, de se colocar no lugar do outro e adotar uma atitude colaborativa e respeitosa durante a revisão.

10. Durante a revisão, é importante que a turma esteja com as suas produções avaliadas em mãos e que possam usá-las como fontes para comparação da textualização feita pelo grupo.



[Vídeo 1: O Processo de produção de textos de autoria: contos de detetive](#)

Neste vídeo, a professora se dedica a trabalhar com as/os estudantes as três operações relativas ao planejamento: a contextualização, a elaboração e o tratamento do conteúdo temático e a planificação.

[Vídeo 2: Excertos de uma Prática de Revisão de Textos \[no processo de textualização\]](#)

Enquanto as crianças textualizam, ditando à professora, ela vai realizando com a turma o movimento de revisar o que foi escrito, no processo. Observe que as/os estudantes ditam à professora exatamente o que/como ela deve escrever, e durante o processo vão relendo o que ditaram e realizando ajustes, colocando em jogo, enquanto textualizam, a revisão processual.

Oficina 8

Um segundo olhar sobre a/o biografada/o



As atividades desta etapa contribuirão para o planejamento da segunda entrevista com as/os biografadas/os, a fim de coletarem mais dados que possibilitem um aprofundamento das histórias que serão contadas nas biografias. Serão foco, portanto, duas das operações de produção de texto: a contextualização da produção e a elaboração e tratamento do conteúdo temático (coleta de dados).



Objetivo

- ✈ Planejar a segunda entrevista com as/os biografadas/os.
- ✈ Coletar dados sobre as/os biografadas/os, por meio de entrevistas com roteiros previamente preparados.

Na BNCC

Campo de atuação: Práticas de estudo e pesquisa

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Um segundo olhar sobre a/o biografada/o



Passo1

Seleção final das pessoas biografadas

1. Neste momento os grupos retomarão os registros da primeira entrevista realizada com as/os candidatas/os a serem biografadas/os. Uma vez que a proposta é que a turma produza biografias individuais, caso haja uma lista com mais candidatas/os a biografadas/os do que estudantes, vocês deverão proceder a uma votação para selecionar quais da lista terão suas biografias concluídas. Um dos critérios para essa escolha pode ser eleger aquela/e que possa ter sinalizado para uma história de vida mais envolvente.

2. Na possibilidade de o levantamento de nomes ser menor que o de estudantes, há duas alternativas: formar algumas duplas para produzir algumas biografias (e neste caso, sugerimos a formação de duplas produtivas, conforme sua avaliação) ou propor que uma mesma pessoa biografada tenha duas versões de biografia: uma em prosa e outra em versos.

Em síntese, sugere-se **selecionar as/os entrevistadas/os finais**: retome com a classe a lista de nomes. Defina com as/os estudantes as pessoas que serão novamente entrevistadas: *Quais são as pessoas da comunidade que podem ter histórias de vida que chamaram a atenção e despertaram a curiosidade do grupo para saber mais?*



Passo2

Planejamento da segunda entrevista para nova coleta de dados

1. O próximo passo dos grupos será planejar o aprofundamento das histórias de vida com nova coleta de dados. Os grupos deverão decidir quais dos fatos marcantes citados pelas biografadas e pelos biografados escolhidos deverão ser abordados novamente para ir mais fundo nos relatos e saber mais sobre suas histórias de vida e/ou dar destaque a uma parte específica delas. Para isso, peça-lhes que retomem os quadros elaborados na Oficina 1 e os registros feitos durante as primeiras conversas, a fim de verificar quais foram os fatos destacados e o que mais chamou a atenção do grupo durante as entrevistas.

2. Os grupos deverão elaborar novas questões para uma segunda entrevista, com a finalidade de aprofundamento/detalhamento dos aspectos enfatizados das histórias de vida. Leia e discuta com a classe cada tópico do quadro “Relações possíveis de aprofundar entre o fato da vida da/o biografada/o em destaque e a época em que o fato ocorreu”. Apresente o quadro por meio do *projektor* e peça aos grupos que escolham um ou mais tópicos. Você pode utilizar o *PowerPoint* ou, ainda, criar um mural virtual com a ferramenta Padlet.

Relações possíveis de aprofundar entre o fato da vida da/o biografada/o em destaque e a época em que o fato ocorreu

• *Quais eventos foram marcantes nas diferentes fases da vida da/o biografada/o e que merecem ser mais detalhados? (infância, juventude, vida adulta e fase atual)*

• *Como era a vida no lugar em que o fato destacado se deu?*

Aparência das construções, ruas e praças de outros tempos, história da construção de edifícios, do crescimento da cidade, de mudanças na natureza etc.

• *Como as pessoas pensavam, quais as crenças e os valores e como eles influenciaram na vida da/o biografada/o?*

• *Outras pessoas da comunidade foram importantes nos fatos que foram destaque na vida da/o biografada/o?*

• *Alguma mudança ou algum acontecimento ocorrido na localidade influenciou os acontecimentos da vida da pessoa biografada?*

Por exemplo, uma fábrica que deu emprego a muita gente e fechou, uma fazenda onde as pessoas trabalhavam e moravam, uma empresa pequena que cresceu muito, uma venda que virou supermercado, as pequenas lojas que desapareceram com a chegada dos shopping centers. Ou uma grande enchente, uma comemoração importante, uma festa tradicional, a visita de um presidente ou outra pessoa ilustre, o buraco que se abriu no chão e engoliu parte do bairro, um grande acidente, uma vitória marcante do time da cidade. Ou, ainda, mudanças na vegetação, nos rios, nas praias e em outros elementos da natureza que fazem parte da localidade.

• *Alguma mudança importante ocorreu na vida econômica e social?*

Nas grandes cidades, por exemplo, os leiteiros e padeiros que vinham com suas carrocinhas entregar leite e pão, as costureiras que trabalhavam nas casas das pessoas, as datilógrafas com suas máquinas de escrever.

2. Feitas as escolhas, oriente os grupos a formularem novas perguntas possíveis de serem feitas para coletar novas informações sobre os fatos marcantes na vida das/os biografadas/os que desejam aprofundar.

3. Você poderá sugerir que os grupos compartilhem as novas perguntas entre si, em um momento coletivo, a fim de terem a colaboração das e dos colegas em eventuais ajustes para melhorar as perguntas que comporão o novo roteiro.



Passo 3

Realização da segunda entrevista

1. Relembre a turma sobre a importância de criar um clima de respeito e conquistar a confiança da entrevistada ou entrevistado para que se sintam à vontade enquanto rememoram momentos importantes de suas vidas.

2. Volte a recomendar às/aos estudantes que anotem os pontos mais importantes e usem as anotações para recuperar a história mais tarde e/ou façam a gravação em áudio, caso seja possível e previamente autorizado pela pessoa biografada. Para a gravação da entrevista, volte a chamar a atenção para as orientações feitas por ocasião da primeira entrevista: atenção à extensão da entrevista, visto que os arquivos de áudio podem ficar grandes; uso de mais de um dispositivo e ter à mão um carregador, de modo a evitar que a bateria acabe durante o registro.

3. Também é possível gravar a entrevista em vídeo, no caso da/o biografada/o autorizar. Neste caso, a entrevista na íntegra ou parte dela poderá ser inserida no livro em versão digital, como complemento à biografia escrita

4. Como se trata da segunda entrevista, será o momento de sugerir à/ao biografada/o que forneça registros fotográficos dos fatos/momentos ou pessoas envolvidas em suas memórias biográficas, caso os tenha. Proponha que as/os estudantes também tirem fotos da/o biografada/o ou de objetos que eventualmente tenham relação com algo que foi relatado por ela/ele. É importante que esses registros sejam combinados e autorizados previamente pela pessoa biografada.

5. Durante a entrevista, com o apoio do roteiro de novas perguntas, caso seja necessário direcionar a entrevista para o aprofundamento desejado, pode-se começar com um comentário do tipo: “Na nossa primeira conversa, a/o senhora/senhor falou que quando a/o senhora/senhor era criança, aconteceu xx fato. A/O senhora/senhor se lembra de como era a cidade naquela época?”.

6. É importante as/os estudantes fiquem atentas/os e observem se a entrevistada ou o entrevistado relaciona o passado e o presente, descreve lugares e costumes da época em que o fato relatado ocorreu, dá informações que explicam por que o fato foi marcante etc. Caso isso não aconteça naturalmente, a/o entrevistada/o pode ser questionada/o a esse respeito com outras perguntas:

- *Como era esse lugar naquele tempo?*
- *A/O senhora/senhor percebe semelhanças com o que ele é hoje?*
- *A/O senhora/senhor pode falar um pouco mais a respeito dessa época em que isso aconteceu etc.?*
- *O que a/o senhora/senhor guarda como aprendizado disso? ou O que a/o sra./sr. sentiu /pensou/ fez quando isso aconteceu?*

Oriente as/os estudantes a, no final da conversa, valorizar o depoimento da/o entrevistada/o e voltar a explicar que o material será usado para produzir o texto biográfico escrito que, depois de aprovado por ela/ele, fará parte de uma coletânea de biografias.

Oficina 9

Planificação e textualização da biografia



As atividades desta etapa favorecerão a retomada das aprendizagens sobre o gênero em questão e os recursos expressivos que ajudam na produção de certos efeitos de sentidos. Também será foco do trabalho a vivência de outras operações do processo de produção – a planificação, a textualização da biografia (retextualização: da entrevista para a biografia) e a revisão processual.



Objetivos

- ✈ Relembrar as características e os recursos expressivos que podem ser utilizados na produção de textos biográficos.
- ✈ Produzir um texto biográfico, vivenciando todas as operações de planificação, textualização e revisão processual implicadas no processo de produção.

Na BNCC

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Planejando e produzindo biografias



Passo1

Nova retomada das aprendizagens sobre textos biográficos

1. Retome com a turma as aprendizagens construídas ao longo das oficinas que se dedicaram a abordar tanto as características específicas dos textos biográficos quanto os recursos expressivos da língua que podem ser usados na tessitura dos textos. Ajude-as/os a fazer um rápido resumo, um esquema ou mapa mental de tudo o que aprenderam sobre biografias. Sugerimos que esse registro seja feito coletivamente.
2. Uma vez que a turma já fez um exercício de retextualização de entrevista na oficina anterior, e que você avaliou as necessidades de aprendizagens, depois de ler as produções finalizadas dessa retextualização, você poderá aproveitar esse momento para retomar os aspectos que necessitam ser mais trabalhados, revisitando os textos explorados e realizando novas atividades com foco nesses aspectos.

Em síntese

Um primeiro ponto importante é enfatizar ao grupo que vão produzir um texto biográfico, e no momento em que forem organizar o texto, terão que fazer um exercício de “transformar” as informações fornecidas por suas fontes, optando pelo uso da 3ª pessoa: as/os estudantes serão “a voz” que conta cada uma das histórias das pessoas biografadas (retextualização).

Ao retomar com a turma todos os recursos explorados nos diferentes textos biográficos, reforce a importância de adotarem o estilo com o qual mais se identificarem: ser mais ou menos objetivo; investir mais ou menos no detalhamento do fato, enfatizando os sentimentos e emoções da/o biografada/o, apresentar seu ponto de vista e/ou sua impressão sobre a/o biografada/o, seus sentimentos ou o fato contado; dar um tom mais ou menos informal ao texto; dialogar ou não com a/o leitora/leitor; fazer uso de linguagem figurada para produzir imagens poéticas sobre a personalidade biografada ou seus momentos de vida etc.

No decorrer do texto a turma também pode “passar a palavra” à/ao biografada/o, demarcando essa passagem graficamente, por meio de aspas ou introduzindo o discurso direto sinalizado pelo travessão. Um exemplo da estratégia do uso de aspas você encontrará no texto *Jacob e Prudêncio*; já o uso do travessão poderá ser encontrado no texto *O filho de Luísa*.



Passo2

Primeiras decisões no grupo

1. Chegou a hora tão esperada! O produto desta oficina será o texto individual que, aprimorado, comporá a coletânea de biografias. Seu entusiasmo é importante para o engajamento da turma. Lembre-a de que as biografias vão compor um livro para ficar disponível na biblioteca e circular entre amigas, amigos, familiares e outras pessoas da comunidade.

2. Para a produção do texto individual, os grupos deverão decidir quem vai produzir as biografias de cada uma/um das/dos entrevistadas/os. Caso necessário, faça a mediação da negociação dessa distribuição nos grupos. Caso tenha sido feita a opção por duas versões de biografia de uma mesma pessoa biografada, também será necessário decidir quem fará a biografia em versos e quem fará a versão em prosa.

3. Uma vez definido a/o biografada/o de cada estudante, elas/eles se dedicarão a produzir a biografia individualmente. Para tanto, será necessário que cada uma/um tenha em mãos todo o material coletado na primeira e na segunda entrevista. Nesse momento, caberá a cada estudante – no caso de não haver repetição de biografadas/os, a decisão sobre a forma que será escolhida para a escrita da biografia: em versos ou em prosa.



Passo3

Esboço do texto: planificação

1. Decisões iniciais tomadas e de posse do material coletado na entrevista, oriente as/os estudantes a:

- selecionar os fatos mais interessantes, emocionantes e pitorescos;
- definir a ordem de apresentação desses fatos no texto, preparando um esboço ou esquema com eles;
 - *Quais serão as informações que comporão o texto?*
 - *Em que ordem elas aparecerão? Cronológica ou não?*

Ainda que não seja adotada a ordem cronológica, é importante esclarecer que para garantir a continuidade e a progressão do texto deverão ser utilizados marcadores temporais e espaciais que especifiquem o fato no tempo e no espaço e, uma vez apresentado um fato a ser contado, devem também ser destacados seus desdobramentos, antes de passar a outro fato.

- decidir que imagens comporão a biografia: fotos, mapas, ilustrações etc. Relembre-as/os das biografias multissemióticas exploradas na sequência, como a de Greta Thunberg e de Jacob e Prudêncio, por exemplo.

2. Para que o processo seja mais colaborativo, você poderá sugerir que depois de feito o esboço, as e os participantes de um mesmo grupo se reúnam e opinem sobre cada um deles, fazendo sugestões tanto quanto à seleção dos fatos quanto ao esboço e as inserções de outras linguagens.



Passo4

A produção da primeira versão – (re)textualização

1. Para esse momento da produção, as/os estudantes deverão se apoiar na mesma tabela de critérios que utilizaram para produzir a retextualização da entrevista na oficina anterior. Providencie cópias para cada um ou a exponha em cartaz ou projetor, de modo que a turma tenha acesso a ela durante toda a produção. Isso funcionará como uma base de orientação e uma forma de exercer o automonitoramento durante a (re)textualização que envolve a revisão processual. Comente que será importante elas/eles consultarem sempre o roteiro enquanto produzem para irem avaliando a qualidade e adequação do texto. Segue a sugestão de tabela apresentada:

ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO E REVISÃO DO TEXTO BIOGRÁFICO		
O que observar no texto	Sim	Não
a) Está contando a história de uma terceira pessoa? (ela/ele)		
b) Apresenta informações básicas sobre a pessoa biografada?		
c) Apresenta informações e/ou fatos relevantes da vida dessa pessoa?		
d) Essas informações e/ou fatos estão apresentadas de forma que a/o leitora/leitor identifique facilmente o tempo e o espaço em que aconteceram? (uso adequado de palavras que marcam o tempo e o espaço)		
e) Os tempos e modos verbais estão utilizados adequadamente para marcar as relações entre o passado, o presente e o futuro?		
f) O modo como a/o biógrafo/o conta a história expressa emoções e sentimentos da pessoa biografada?		
g) O texto estabelece relações entre a vida da/o biografada/o e o lugar e o tempo onde vive?		
h) Há no texto o uso de recursos que tornam o texto mais expressivo, a fim de causar mais impacto na/o leitora/leitor?		
i) Caso a/o biógrafo/o opte por se posicionar no texto, faz isso de forma ética, sem expressar julgamentos que ferem a identidade da/o biografada/o?		
j) Caso utilize outras linguagens, elas contribuem para o sentido do texto?		
k) O texto faz uso adequado da linguagem formal ou informal, de forma intencional, e evita ou repetições inadequadas para o texto?		
l) A pontuação foi usada de modo adequado, tanto seguindo as regras da gramática normativa quanto para produzir alguns dos efeitos de sentidos estudados?		
m) O texto está escrito de acordo com as regras de concordância da gramática normativa, sempre que pertinente?		
n) O título é sugestivo e instigante para a/o leitora/leitor?		

2. Pode ser importante retomar com a turma os modos de iniciar uma biografia, uma vez que é sempre desafiador decidir como começar um texto. Pergunte-lhes o que acham de já no primeiro parágrafo da produção apresentar quem será a pessoa biografada e as informações sobre seu nascimento (local e data), ou comecem por apresentar uma descrição do lugar e da época para depois anunciar a/o biografada/o.

3. Retome alguns exemplos estudados, relendo o parágrafo inicial dos textos para lembrarem os diferentes modos de iniciar biografias.

SUGESTÕES

[O filho de Luísa](#)

[Jay tocando a vida](#)

[Mãe menininha](#)

[Tia Ciata](#)

4. Independentemente de como cada um escolha iniciar, lembre à turma que as informações básicas sobre quem está sendo biografada/o não devem estar muito longe do início do texto, visto que é muito importante para a/o leitora/leitor acompanhar a história de vida contada. Afinal, diferentemente das autoras ou autores já conhecidas/os por muitas/os leitoras e leitores, as personagens escolhidas pelas/os estudantes precisam ser apresentadas às/aos futuras/os leitoras/es.

Em síntese

Durante a (re)textualização, faça perguntas à turma para ajudar a colocar as ideias no texto. Lembre que o tempo verbal mais comum nesse gênero é o passado: o pretérito perfeito é usado para fatos que se sucederam uma vez e não se repetiram, e o pretérito imperfeito, para fatos que se repetem muitas vezes ou que não haviam terminado no tempo em que são narrados. Podem também empregar o pretérito do subjuntivo para fatos que ensejam uma possibilidade de ocorrência, mas sobre os quais não há certeza.

É importante que no texto se estabeleça uma relação entre a história de vida contada e o espaço e o momento social e histórico local ou global em que ele ocorreu. Chame a atenção também para o uso da pontuação, elemento importante na organização da narrativa e na garantia da expressão das emoções. Ressalte que sentimentos, impressões e sensações não podem faltar e devem ser apresentados ao longo do texto.

5. Depois de escrito, o texto precisa de um título. Ajude-as/os a pensar em algo sugestivo. O título deve dar pistas do que será contado no texto, além de ser atrativo e instigante para leitoras e leitores.

6. Depois de finalizada a primeira versão, oriente as/os estudantes a fazerem uma última leitura do texto, antes de apresentarem às demais pessoas do grupo. Peça que avaliem se ele proporciona uma leitura compreensiva e se pode impactar de algum modo as leitoras e os leitores, se estão satisfeitas/os com a escrita e se é possível melhorá-la.

Oficina 10

Revisão final e publicação das biografias



Será foco das atividades desta oficina o trabalho com a última operação do processo de produção – a revisão final –, além das orientações para a organização e publicação da coletânea.



Objetivos

- ✈ Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.
- ✈ Produzir um texto de apresentação da coletânea.
- ✈ Organizar e publicar a coletânea de biografias.

Na BNCC

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

A revisão como aprimoramento do texto



Passo 1

Revisão para quê?

1. A revisão é muito importante. Até mesmo autoras e autores consagradas/os como Guimarães Rosa revisam e reescrevem inúmeras vezes. Agora, vamos fazer um exercício que ajudará na tarefa de aperfeiçoamento, ou seja, vamos aprimorar um texto coletivamente. Porém, antes de iniciar qualquer trabalho, para que percebam o quanto esse tipo de atividade pode contribuir para melhorar o texto, você pode apresentar um exemplo de um texto que passou por revisão. Embora o exemplo a seguir refere-se à produção de um texto no gênero memórias literárias (daí a razão do comentário feito na primeira linha), os demais aspectos apontados para a revisão cabem também para os textos biográficos. O texto é de autoria do aluno José Luís. Leia com as/os estudantes a primeira versão integralmente. Em seguida, chame a atenção para os comentários feitos para cada trecho e peça que leiam a versão revisada. Pergunte-lhes o que acharam dos ajustes feitos, se a revisão atendeu aos comentários com sugestões de ajustes. Finalmente, peça que comparem as duas versões do texto e pergunte-lhes se a segunda versão ficou melhor que a versão anterior e em que melhorou.

Texto original: "Dona Dulce e suas histórias"	Comentários	Sugestões de aprimoramento
Dona Dulce tem 74 anos. Nasceu em Marlândia, numa época mais tranquila. Ela me contou que desde que nasceu até hoje Marlândia mudou bastante.	O texto está em terceira pessoa. A proposta é produzir um texto em primeira pessoa, pois trata das "memórias" do entrevistado.	Nasci e cresci em Marlândia, numa época bem mais tranquila. Desde que nasci, há 74 anos, até hoje, a cidade mudou bastante
A cidade era simples e pequena, com poucas casas, quase todas feitas de taipa. As poucas ruas que existiam eram de terra, por onde passavam a boiada, charretes e apenas alguns poucos carros. A cidade tinha muita poeira e tudo era mais mato do que casas. A casa era ainda mais simples. O chão era terra pura, as camas eram cavaletes, o fogão era a lenha. Na prateleira dava para colocar poucas coisas como pratos que foram da minha avó e as panelas que minha mãe areava. Tinha meia dúzia de cadeiras velhas para as visitas.	O autor poderia trazer suas impressões sobre o lugar, descrevendo cores, cheiros, fazendo comparações entre o passado e o presente. Poderia buscar uma linguagem literária que enredasse mais o leitor	A cidade era simples e pequena, com poucas casas, ainda de taipa. Pelas ruas de terra, passavam boiada, charretes e, bem diferente de hoje, apenas alguns poucos carros. A cidade tinha cheiro de poeira e de mato. A casa onde eu morava era ainda mais simples: chão de terra vermelha, camas feitas de cavaletes e o cheiro do fog~]ao a lenha avisava o que estava no fogo. A prateleira, apesar de pequena, exibia os pratos herdados de vovó e panelas areadas, que serviam de espelho. Fora isso, meia dúzia de cadeiras com a madeira já gasta pelo tempo esperavam as visitas.
Falou que brincava bastante de boneca, que era feita de sabugo de milho. Também costumava fazer bichinhos com legumes e jogar queimada com bola de meia.	Iniciar o parágrafo com uma expressão como "Naquele tempo" ajuda a situar o leitor na época em que os fatos ocorreram.	Naquele tempo, eu brincava bastante com as bonecas de sabugo de milho. Fazíamos bichinhos com legumes e jogávamos queimada com bola de meia.
Ela contou que quando estudava em casa era para poucos, e qualquer erro tinha castigos severos. Os alunos ficavam em cima do milho e lavavam palmadas de palmatória. Ela sentia muito medo da professora. Teve uma vez em que um menino foi parar no hospital depois dos castigos que recebeu.	Trazar impressões e sentimentos que poderiam ajudar a despertar as emoções do leitor.	Quando eu era criança, a escola era difícil e para poucos. A qualquer deslize era palmatória e joelhos no milho, no canto da sala. Certa vez, um garoto foi parar no hospital depois que a professora exagerou no corretivo. Quando a professora se aproximava minhas mãos tremiam e eu me transformava numa verdadeira estátua de gelo.
Dona Dulce dia que muito tempo se passou e hoje ela vive com seus netos, relembando o passado.	O texto precisa ser concluído, trazendo, por exemplo, o entrevistado ao tempo atual.	O tempo passou depressa e hoje vivo com meus netos e as lembranças do passado.

2. Depois dessa atividade, selecione o texto de uma/um das/os estudantes, mas lembre-se de pedir autorização para quem escreveu o texto. Essa atividade, em que o trabalho de uma/um estudante é analisado e aperfeiçoado por todas/os, exige o consentimento dela ou dele para tal e pressupõe um grupo em que exista respeito mútuo, empatia e colaboração. Caso ninguém da turma autorize o aprimoramento de seu texto coletivamente, utilize apenas o exemplo do aprimoramento do texto *Dona Dulce e suas histórias*.

Saiba mais

Originais ilustres

O site *Revisão para quê?* compilou imagens de versões manuscritas e datilografadas de obras de autores famosos como Guimarães Rosa e James Joyce. Note como há uma série de intervenções e escolhas durante o processo de revisão da escrita até que se chegue à versão final. [Acesse aqui.](#)

Você poderá ter acesso a outros exemplos nos *links* abaixo:

[Clarice Lispector.](#)

[Ana Cristina César.](#)

[As marcas de um autor revisor: Graciliano Ramos à roda dos jornais e das edições de seus próprios Livros.](#)

2. Explique à classe que você vai transcrever um texto biográfico de uma/um integrante da turma. Isso pode ser feito na lousa ou em um documento de *Word* projetado. Desafie-as(os) a pensar junto com você em como melhorá-lo: “Que sugestões vocês dariam a quem o escreveu? O que fazer para que fique mais cativante?”.

3. Divida a lousa. No lado esquerdo, copie o texto; no lado direito, registre as sugestões da turma. Você também pode fazer isso por meio de um documento de *Word* dividido em duas partes: uma para o texto original da/do estudante e outra para as sugestões da turma.

4. Usando os comentários como apoio, vá fazendo perguntas, ajudando a turma a perceber os problemas. Quando encontrarem juntos a melhor forma para resolver as questões apontadas, reescreva o texto, incluindo as sugestões.

5. Incentive-as/os a pensar, trocar ideias e tirar conclusões. Organize-as/os para que falem um de cada vez. Quando for preciso, esclareça dúvidas, aponte as questões que elas e eles não conseguiram identificar e negocie possíveis soluções.

6. No final, peça à classe que compare os dois textos e avalie como a revisão colaborou para a melhoria da qualidade do texto nessa nova versão revisada.



Passo2

Revisão das biografias nos grupos

1. Oriente os grupos para realizarem um exercício similar ao feito coletivamente, mas, agora, com as produções feitas pelas/os participantes de seu grupo.

2. Os grupos deverão usar os mesmos critérios que orientaram o momento da produção das biografias. Sugerimos que providencie cópias para a revisão de cada um dos textos pelas/os estudantes, na versão apresentada abaixo, orientando que preencham a tabela e façam as anotações solicitadas na última coluna.

O que observar no texto	Sim	Não	O que é preciso melhorar
a) Está contando a história de uma terceira pessoa? (ela/ele)			
b) Apresenta informações básicas sobre a pessoa biografada?			
c) Apresenta informações e/ou fatos relevantes da vida dessa pessoa?			
d) Essas informações e/ou fatos estão apresentadas de forma que a/o leitora/leitor identifique facilmente o tempo e o espaço em que aconteceram? (uso adequado de palavras que marcam o tempo e o espaço)			
e) Os tempos e modos verbais estão utilizados adequadamente para marcar a relações entre o passado, o presente e o futuro?			
f) O modo como a/o biógrafa(o) conta a história expressa emoções e sentimentos da pessoa biografada?			
g) O texto estabelece relações entre a vida da/o biografada/o e o lugar e o tempo onde vive?			
h) Há no texto o uso de recursos que tornam o texto mais expressivo, a fim de causar mais impacto na/o leitora/leitor?			
i) Caso a/o biógrafa(o) opte por se posicionar no texto, faz isso de forma ética, sem expressar julgamentos que ferem a identidade da/o biografada/o?			
j) Caso utilize outras linguagens, elas contribuem para o sentido do texto?			
k) Evita o uso de marcas de linguagem informal ou repetições inadequadas para o texto?			
l) A pontuação foi usada de modo adequado, tanto seguindo as regras da gramática normativa quanto para produzir alguns dos efeitos de sentidos estudados?			
m) Está escrito de acordo com as regras de concordância da gramática normativa, sempre que pertinente?			
n) O título é sugestivo e instigante para a/o leitora/leitor?			



Passo3

Revisão individual: dando os retoques finais

1. Oriente as/os estudantes a retomarem suas produções, a fim de fazerem a revisão final do próprio texto. Para ajudar na tarefa, elas e eles contarão com as sugestões das/dos colegas, indicadas no quadro “Roteiro para revisão”.
2. Sugira que, na versão revisada, usem lápis ou caneta de cor diferente para destacar as mudanças. Podem marcar a reorganização ou o acréscimo de ideias, a correção de palavras, as mudanças de pontuação.
3. Caso a escola tenha sala de computadores, é possível fazer a edição do texto usando as ferramentas de formatação e revisão de editores de texto como Word e BrOffice. Você, professora ou professor, também pode usar os Documentos do Google para fazer uma edição compartilhada com as/os estudantes. Para saber mais sobre documentos de texto compartilhados, acesse o [Suporte do Google](#).
4. Depois de validar as alterações, ensine a turma também a usar a ferramenta de correção de gramática e ortografia. O momento vale para que o grupo desenvolva o olhar crítico a respeito das ferramentas de correção, uma vez que a inteligência artificial não é perfeita e, por vezes, aponta correções indevidas.
5. Ao final do exercício (pode ser na aula seguinte), cada uma/um passará o texto a limpo ou fará a digitação final.



Passo4

Leitura das biografias

1. Feita a revisão final das biografias, é hora de cada grupo voltar a visitar a/o biografada/o e apresentar a versão finalizada da biografia para apreciação e aprovação final do texto. Elas e eles deverão perguntar às/aos biografadas/os se gostaram da versão e se desejam sugerir algum complemento.
2. Depois dessa etapa, as/os estudantes poderão compartilhar suas produções com a turma.

Organização da coletânea



Passo1

Preparação do livro

1. Reserve algumas aulas para planejar a edição do material. Em uma visita à biblioteca, explore o objeto livro e todos os seus elementos: capa com título e autora/autor do texto, além de imagens que façam referência à temática, orelha, folha de rosto, prefácio, sumário, ficha catalográfica e quarta capa. Na internet, há também ferramentas que organizam o material no ambiente online, em formato de livro ou revista. É o caso do [Flipsnack](#), com versão gratuita disponível para testes.

2. Discuta com a turma a ordem de apresentação das biografias: quais critérios poderão ser usados para definir? Ordem alfabética dos nomes das/os biografadas/os? Faixa etária ou gênero das/os biografadas/os? Por ocupação? Por eixos temáticos que se destacam nas biografias?”



Passo2

Produção de texto de apresentação

Será importante ler alguns exemplos de apresentação de livros coletâneas. Pode ser de qualquer natureza. Caso tenha disponível na biblioteca de sua escola um dos títulos de onde foram selecionados os textos biográficos de coletâneas trabalhadas nesta sequência, sugerimos o texto de apresentação de:

Valentes – histórias de pessoas refugiadas no Brasil, de Aryane Cararo e Duda Porto de Souza. Editora Seguinte.

Eu estou aqui, de Maísa Zakzuk. Panda Books.

50 brasileiras incríveis, de Débora Thomé. Editora Galera.

Heroínas brasileiras, de Jarid Arraes. Editora Seguinte.

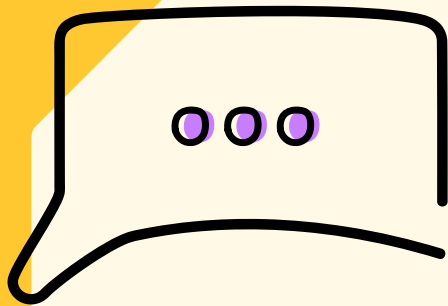


Passo3

Finalização e divulgação do livro

1. Uma vez decidido e produzido o texto de apresentação, é o momento de finalizar o livro, montando-o nas partes que tradicionalmente os livros apresentam: capa, folha de rosto, ficha técnica, sumário, texto de apresentação da obra, coletânea de textos e contracapa.

2. Será importante tomar decisões sobre o modo de divulgação da obra. Prepare com a turma uma cerimônia especial para o lançamento do livro, *e-book* ou *blog*, sugerido no início deste Caderno. Convide as famílias e as/os entrevistadas/os. Leia alguns textos. Você pode incentivar as/os estudantes a divulgar a obra por meio das redes sociais, por exemplo, Instagram. Como o livro conta histórias de vida de pessoas da cidade, você pode “doar” um exemplar à biblioteca municipal. E, claro, reservar um também para a biblioteca da escola. Outra ideia é enviar algumas histórias para o jornal do bairro, da igreja ou de outra instituição. Para qualquer uma das hipóteses sugeridas, confira se as cópias dos textos ou do livro não apresentam erros de gramática e de ortografia.



Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2010.

ARRAES, Jarid. Ilustrações de Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Org. Trad. Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRÄKLING, Kátia. **Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal**. s/d.

Disponível em: https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal. Acesso: 20 out 2022.

BODANIS, David. Einstein: **Biografia de um gênio imperfeito**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo, Zahar, 2017.

CAMERINI, Valentina. **A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença – A biografia não oficial de Great Thunberg**. São Paulo: Sextante. Edição do Kindle.

CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. ALFA: Revista de Linguística. São Paulo, v. 12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. **Valentes – histórias de pessoas refugiadas no Brasil**. Ilustrações de Rafaela Villela. São Paulo: Seguinte, 2020.

CASTRO, Ruy. **A vida por escrito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Edição do Kindle.

CORRÊA, Rafael. **Memórias de um esclerosado**. Disponível em <https://rafaelcartum.com/memorias-de-um-esclerosado/>. Acesso 29 nov. 2023.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, L. F. (2008). **Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça**. Teresa, (8–9), 300–321. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741>

GONÇALVES, R. de C.; SILVEIRA, F. J. N. da. **Biografias e autobiografias como fontes de informação e memória**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 82–103, 2021. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v12i1p82-103. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/178542>. Acesso em: 30 nov. 2023.

HARRISON, Vashti. **Pequenas grandes sonhadoras – mulheres visionárias pelo mundo**. Rio de Janeiro, HarperKids. 2023.

LEITE, G. W. “Orlando” e os limites auto/biográficos. Revista Garrafa, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 103–114, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/30858>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: Edusp. 2008.

MORAES, Marcos Antonio de. (Org) **Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa**. Coleção Lendo & relendo carta. São Paulo: Moderna, 2005.

NETO, Lira. **A arte da biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Edição do Kindle.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa (Orgs.) **Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade**. Mulherio das Letras Indígenas. Guarujá, SP: Amare, 2022.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. São Paulo: Global

Editora, 2005.

TEZZA, Cristóvão. **Biografia e literatura**. Conferência apresentada no XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo, USP, 16 de julho de 2008. Disponível em <http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/Literatura%20e%20biografia%20-%20Cristov%C3%A3o%20Tezza.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

THOMÉ, Débora. **50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer**. Rios de Janeiro: Galera, 2020.

ZAKZUK, Maísa. **Eu estou aqui – crianças que deixaram seus países para começar uma nova vida no Brasil**. São Paulo: Banda books, 2019.

coletânea

Biografia: a tessitura da vida

A história de Greta



Era uma manhã de agosto em Estocolmo quando Greta Thunberg decidiu que não podia mais ignorar a situação do planeta. As mudanças climáticas ficavam cada vez mais preocupantes e mesmo assim parecia que ninguém levava o problema a sério.

Nos parlamentos de países do mundo todo, centenas de políticos se reuniam com ar sério para discutir uma lista interminável de questões, sem nunca tocar no assunto da saúde da Terra. Estava na hora de alguém lembrar a eles quanto era urgente intervir para salvar o meio ambiente – e o futuro das crianças – antes que fosse tarde demais. Todo o resto podia esperar.

Então, naquele dia Greta fez duas tranças nos cabelos compridos, vestiu um casaco azul, uma camisa quadriculada e saiu da casa onde morava com os pais levando um cartaz debaixo do braço. Nele, estava escrito à mão: SKOLSTREJK FÖR KLIMATET, “Greve escolar pelo clima”. Ela também

havia preparado folhetos com fatos relevantes sobre a mudança climática que, na opinião dela, todos deveriam saber.

Assim como todos os jovens suecos de sua idade, Greta deveria ir para a escola naquele dia. Na Suécia, as férias terminam em agosto e as aulas recomeçam. Em vez disso, ela subiu em sua bicicleta e pedalou até o Parlamento, no centro da cidade.

[...]

Quem passava olhava a garota com o cartaz e ficava curioso, talvez se perguntando quem era e o que estava fazendo. Ela ficou ali sentada durante todo o tempo que normalmente estaria em sala de aula, das 8h30 da manhã às 3 da tarde. No primeiro dia ela ficou lá sozinha e nenhum parlamentar a notou. Mas Greta não desanimou.

Na manhã seguinte acordou cedo, vestiu-se, pegou a bicicleta e voltou para a frente do Parlamento levando o mesmo cartaz. A greve continuava.

Mas naquele segundo dia de protesto, algo incrível aconteceu: algumas pessoas que passavam, em vez de apenas olharem para ela com curiosidade e seguirem em frente, resolveram parar. Greta não estava mais sozinha; outros garotos e garotas estavam ao seu lado.

No terceiro dia havia um belo grupinho de pessoas sentadas no chão. Eram principalmente jovens, mas uma mãe com um filho pequeno no carrinho, uma senhora de cabelos brancos e um estudante que tinha levado um livro para ler também estavam lá. Os manifestantes conversavam, o clima daquele fim de verão sueco ainda estava ensolarado.

[...]

Greta não foi sempre uma heroína corajosa, famosa no mundo todo por sua determinação. Antes de começar sua aventura em frente ao Parlamento sueco, ela era uma garota arisca, tímida e calada. O tipo de aluna que não fala em sala de aula e senta afastada de todos, mais para o fundo da sala. Em sua vida nunca tinha acontecido nada especialmente emocionante – nada que nos fizesse imaginar que, um dia, ela convenceria centenas de milhares de jovens a seguir seu exemplo.

[...]

Aos 11 anos, os médicos a diagnosticaram com a síndrome de Asperger. Quem sofre dessa síndrome costuma se interessar por um assunto e pensar nele o tempo todo, sem conseguir tirá-lo da cabeça. Era exatamente o que estava acontecendo com ela.

[...]

A síndrome de Asperger torna as pessoas determinadas e capazes de uma dedicação extraordinária. Durante anos Greta estudou a mudança climática a fundo, reunindo uma riqueza de informações incomum para uma menina da idade dela.

[...]

Quanto mais ela lia, mais preocupada ficava. Perguntava-se qual seria seu futuro se a temperatura do planeta continuasse a aumentar. Eram pensamentos sombrios e aterrorizantes, difíceis de enfrentar sem se deixar dominar pela tristeza. Infelizmente Greta nunca tinha sido de falar muito, então guardou toda aquela angústia para si – até ficar tão triste e deprimida que não conseguia mais sair de casa de manhã para ir à escola.

Aos 11 anos, toda aquela tristeza acabou virando uma doença de verdade. Era como se algo dentro dela tivesse se quebrado. Os médicos disseram que era depressão. Greta parou de falar, de ler e até de comer. Em dois meses, perdeu cerca de 10 quilos. Achava que havia tanta injustiça no mundo que não valia a pena viver. Mas não conseguia explicar o que estava acontecendo. Ficava muda e se desesperava.

[...]

Enquanto Greta lutava com a depressão, sua irmã Beata também começou a manifestar sinais de mal-estar. Não suportava confusão, os barulhos a incomodavam e ela fazia um grande esforço para frequentar as aulas, assim como Greta. As duas irmãs foram a muitos médicos para entender exatamente qual era o problema. Não foi fácil, mas enfim conseguiram dar um nome àquilo que tornava Greta e Beata diferentes: a síndrome de Asperger.

Então os pais de Greta começaram a buscar a solução que permitiria que as duas garotas voltassem a ter uma vida normal, um passo de cada vez. Para quem tem essa síndrome, situações absolutamente normais se tornam muito desafiadoras. A vida cotidiana pode ser muito complicada, e Greta e Beata não podiam mais voltar à rotina de antes.

[...]

Greta não conseguia ir à aula com os colegas e ninguém foi capaz de convencê-la. Então ela passou um ano sem ir à escola. Ficava sentada no sofá de casa, em silêncio. Mas a primeira preocupação dos pais era fazê-la voltar a comer.

Além de ir às consultas médicas, ela não tinha muito o que fazer para passar o tempo. Os dias se arrastavam na grande casa de madeira da família Thunberg no topo de uma colina, e a tristeza não ia embora. As coisas mudaram no dia em que Greta conseguiu se abrir.

Camerini, Valentina. *A história de Greta: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença – A biografia não oficial de Great Thunberg*. Sextante. Edição do Kindle.

Danielle Munduruku

Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade



Eu me chamo Danielle Gonzaga de Brito. Nasci na cidade de Manaus, no Amazonas, e sou canoa, que antes apenas estava à deriva, mas agora volta para a enseada do rio. Trata-se da busca das vozes da minha ancestralidade, quase silenciada por um passado de dor e tristeza, mas que também se constitui de amor e alegria.

Foi essa voz ancestral, que esteve sempre presente na minha infância, através dos sussurros da voz de minha mãe. Ela nasceu no atual Território Indígena do Kwatá-laranjal, no município de Borba, no Amazonas. Território de descobertas e de suas primeiras leituras de mundo. Local este, deixado por ela com a lembrança dos últimos gritos de sua mãe; minha avó indígena Munduruku Águída, apelidada carinhosamente de Passarinha, que faleceu acometida por uma infecção generalizada, consequência da morte da criança em seu ventre, em decorrência da ingestão de um medicamento para o tratamento de malária; e dos latidos

desesperados de seu cachorro, presente, que não pode ser levado com a família. Ao sair do território indígena de Kwatá, minha mãe, assim como muitos outros indígenas de sua época, foi convencida de que não era mais uma 'índia de verdade'.

Entre histórias de medo, lembranças de festivais, de preparos de comidas, de momentos de doenças e métodos de cura, de confecção de artefatos, sabores, odores, caças e de muito amor entre irmãos, que mamãe me contava e ainda conta sobre ser indígena Munduruku, mas essa voz foi apenas um sussurro, por muitos anos. Medo, vergonha e dor mantinham a voz de minha mãe apenas num sussurro, como um engasgo que tem dificuldade para ser diluído.

“Te tirei do mato”, meu pai não indígena repetia, sem entender de que mato ele se referia. Se eu soubesse antes de que mato ele falava, teria o levado até lá para que do bem-viver ele entendesse um pouco. Entendesse o porquê daqueles traços tão lindos que desenham o rosto de minha mãe e que herdei com orgulho. Silenciamentos, medo, violência e pobreza, todos paridos pela colonização, quase me fizeram ser canoa à deriva para todo o sempre. Mas bisa Socó e vovó Passarinha me fortaleceram, e agora fortaleço minha mãe na retomada de nossa ancestralidade. Não desejo nada que já não seja meu. Não peço permissão a quem me negou ser o que sempre fui.

Hoje, utilizo essa língua, essa língua que nunca foi minha, embora se diga materna, para falar com você, pois fui sequestrada da possibilidade de falar Munduruku. Hoje não tenho aldeia como território, quando vou ao Kwatá-laranjal não tenho uma casa ou um lar pra dizer que é meu, sou visitante no meu próprio território ancestral. Por outro lado, tenho meu corpo, meu corpo que agora é fortaleza e território.

Hoje não sou apenas Danielle, sou uma nação e, toda vez, que encontro outras vozes que clamam suas ancestralidades, me sinto mais forte. Sou mulher, professora e agora escritora indígena pertencente ao Mulherio das Letras Indígenas, que sempre me apoiou e se ofereceu como refúgio. Hoje sou canoa que sabe exatamente para onde deve ir e vou, pois acredito na possibilidade de mundos outros e por defender uma ecologia de saberes transculturais.

POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa (Orgs.) *Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade*. Mulherio das Letras Indígenas. Guarujá, SP: Amare, 2022.

Sônia Guajajara

Álbum biográfico *Guerreiras da Ancestralidade*



Sônia Guajajara é uma maranhense, que se destaca pelo ativismo indígena e ambiental, estando na linha de frente na luta contra vários projetos que ameaçam os direitos e a vida dos povos indígenas, bem como o meio ambiente. Nossa guerreira é reconhecida internacionalmente, por causa das dezenas de denúncias que já fez na Organização das Nações Unidas (ONU), no Parlamento Europeu e nas Conferências Mundiais do Clima (COP), de 2009 a 2021, sobre violações de direitos indígenas. A maranhense já viajou por mais de 30 países do mundo, na luta pelos seus ideais. Com uma grande trajetória de ativismo, ela entrou para a lista das 100 pessoas mais influentes do mundo, realizada pela Revista Time, em junho de 2022. Nascida na Terra Indígena Araribóia, no Maranhão, em 1974, Sônia é do povo Guajajara/Tentehar.

Filha de pais analfabetos, aos 15 anos foi convidada para cursar o ensino médio no Estado de Minas Gerais. Depois, voltou para o Maranhão e, em 1991, formou-se em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e, em 2003, se formou em Enfermagem na mesma universidade. Em 2005, cursou pós-graduação em Educação Especial. Na sua trajetória de militância, ela se destaca na luta pelos povos indígenas, sendo eleita, em 2009, vice-coordenadora da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Em 2013, foi eleita coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), onde começou a atuar no movimento indígena em âmbito nacional. Está terminando o seu segundo mandato (2017/2022) e mantém uma agenda intensa na luta pelos direitos indígenas no Congresso Nacional, estando na linha de frente contra projetos que retiram direitos e ameaçam os povos indígenas. Eleita Deputada Federal por São Paulo em 2022.

POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa (Orgs.) *Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade. Mulherio das Letras Indígenas*. Guarujá, SP: Amare, 2022.



Einstein: biografia de um gênio imperfeito

Prólogo

PRINCETON, 1953.

Os turistas geralmente ficavam na calçada oposta à da casa branca revestida de ripas na rua Mercer. Mas era difícil controlar seu alvoroço depois que avistavam o ancião andando devagar de volta do campus da universidade, muitas vezes usando um longo sobretudo de pano e – se o vento de Nova Jersey estivesse especialmente cortante – um gorro escuro sobre os famosos cabelos rebeldes.

Os turistas mais afoitos às vezes atravessavam a rua para dizer quanto o admiravam ou para pedir um autógrafa. A maioria ficava envergonhada ou assombrada demais para falar, e mantinha uma distância respeitosa. Pois esse ancião era Albert Einstein, o maior gênio de todos os tempos, a apenas alguns metros deles – seu rosto sábio, enrugado, sugerindo que acabara de ter lampejos mais profundos que os possíveis a outros seres humanos.

Einstein era o cientista vivo mais famoso do mundo, mas apesar da celebridade em geral andava sozinho, ou por vezes com um velho amigo. Embora fosse festejado em público, e convidado com frequência para jantares formais e até estreias de filmes – astros de Hollywood ficavam especialmente empolgados para ser fotografados a seu lado –, cientistas em atividade pouco tinham a ver com ele, e fazia muitos anos que isso ocorria.

Não era por conta da idade que o tratavam dessa maneira. O grande físico dinamarquês Niels Bohr tinha 68 anos contra os 74 de Einstein, mas permanecia tão aberto a novas ideias que nada parecia melhor a alunos de doutorado inteligentes do que passar algum tempo com ele em seu instituto intelectualmente brilhante em Copenhague. Einstein, porém, estava isolado das grandes pesquisas havia décadas. Ouviam-se aplausos polidos, é claro, nas raras ocasiões em que ele dava um seminário no Instituto de Estudos Avançados, em seu inóspito terreno na borda do campus de Princeton, mas era o aplauso que se poderia dar a um soldado idoso que estivesse sendo introduzido num palco numa cadeira de rodas. Os pares de Einstein o encaravam como um cientista acabado. Muitos de seus amigos mais próximos, inclusive, não levavam mais suas ideias a sério. [...]

Ele era a mente mais brilhante da era moderna. Como terminara tão sozinho?

BODANIS, David. Prólogo. *Einstein: Biografia de um gênio imperfeito*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo, Zahar, 2017.



JAY TOCANDO A VIDA



Quando Jay Yoon chegou ao Brasil, em novembro de 2011, ele estava com sete anos. A família veio de Gumi, cidade industrial da Coreia do Sul, em busca de novos negócios.

Jay, o irmão mais velho e os pais foram acolhidos por dois parentes em São Paulo, cidade onde se concentra o maior número de coreanos no Brasil. Para as boas-vindas, jantaram em um restaurante de comida típica coreana, no bairro do Bom Retiro. Enfrentar uma viagem de 25 horas não foi nada fácil. Mas as maiores dificuldades no novo país ainda estavam por vir.

Para o garoto sul-coreano, os três primeiros meses foram de muito sofrimento, por isso Jay preferia não conversar com as pessoas. A adaptação em um país ocidental parecia ser impossível. No Brasil, tudo era diferente. Até as letras eram irreconhecíveis. A comida não lhe dava apetite e o doce era muito doce. Várias vezes, deitava a cabeça no travesseiro e

duvidava se algum dia seria feliz novamente. Como abraçar este novo mundo?

Assim que foi matriculado na escola, Jay encontrou vários imigrantes coreanos. Prestava muita atenção em tudo o que lhe ensinavam. Em pouco tempo, aprendeu a ler e a escrever. No início, era complicado pronunciar palavras com o som de “za” e “ão”. Atualmente, Jay tem domínio total da língua portuguesa e quase não tem sotaque.

Em casa, ele não se sente longe da Coreia do Sul. O apartamento exala o cheiro da comida da terra natal e o idioma falado com a família é o coreano. Como todo imigrante, a família de Jay procura não só preservar a cultura de seu povo, mas também adaptar-se aos costumes do novo país.

Dos hábitos que adquiriu no Brasil, o garoto encantou-se pelo Carnaval e incorporou a paixão pelo futebol. A lista de comidas preferidas por aqui é grande: picanha, estrogonofe e pão de queijo.

Na mudança de país, deixou uma saudade: o avô, que nunca mais viu. Na falta do haraboji – avô em coreano –, carrega o sentimento de respeito aos mais velhos, muito enfatizado pelos orientais. Esse cuidado está também na língua coreana: nuna e hyon são palavras de respeito e carinho usadas para se dirigir às pessoas mais velhas, seja uma irmã, um amigo, ou um professor, por exemplo.

Todos os dias, depois da escola, Jay tem atividades na igreja. Lá ele tem aulas de reforço escolar e de contrabaixo, instrumento que escolheu para aprender. Aos fins de semana, ele e sua banda apresentam o repertório para as famílias: músicas de louvor.

Para o futuro, já tem planos: ser psicólogo, ouvir as pessoas e ajudá-las a lidar com conflitos. Escolha feita, agora é tocar a vida.

Hen-un-ur bir-o-yo (Boa sorte!)



DUAS COREIAS

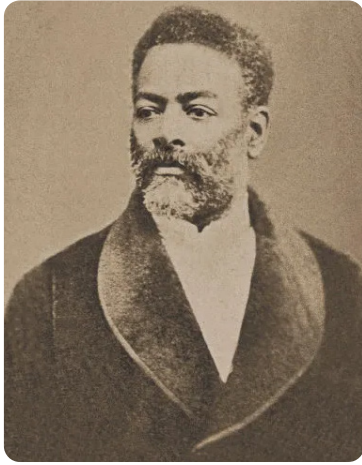
A Coreia era um só país, mas em 1948 ela foi dividida em Coreia do Sul e Coreia do Norte. Com isso, as duas nações adotaram características políticas e sociais muito diferentes.

Na Coreia do Norte, a população não tem acesso à internet, mas somente a uma rede local de notícias e serviços exclusivos do país. Já a Coreia do Sul é bastante conhecida pela produção de filmes, games e séries de TV que fazem sucesso em outros países.

ZAKZUK, Maísa. *Eu estou aqui – crianças que deixaram seus países para começar uma nova vida no Brasil*. São Paulo: Panda books, 2019, p. 16–19.



Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça



São Paulo, 25 de julho de 1880

Meu caro Lúcio

Recebi o teu cartão com a data de 28 do pretérito. Não me posso negar ao teu pedido, porque antes quero ser acoimado de ridículo, em razão de referir verdades pueris que me dizem respeito, do que vaidoso e fátuo, pelas ocultar, de envergonhado: aí tens os apontamentos que me pedes e que sempre eu os trouxe de memória.

Nasci na cidade de S. Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado na rua do Bângala, formando ângulo interno, em a quebrada, lado direito de quem parte do adro da Palma, na Freguesia de Sant'Ana, a 21 de junho de 1830, por às 7 horas da manhã, e fui batizado, 8 anos depois, na igreja matriz do Sacramento, da cidade de Itaparica.

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de nação), de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa.

Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito.

Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856 e em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas que conheciam-na e que deram-me sinais certos, que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma “casa de dar fortuna” em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Era opinião dos meus informantes que esses “amotinados” fossem mandados por fora pelo governo, que nesse tempo tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores.

Nada mais pude alcançar a respeito dela. Nesse ano, 1861, voltando a São Paulo, e estando em comissão do governo, na vila de Caçapava, dediquei-lhe os versos que nesta carta envio-te.

Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo; e pertencia a uma das principais famílias da Bahia, de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome.

Ele foi rico, e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luís Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de



quina, ao longo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho “Saraiva”.

Remetido para o Rio de Janeiro, nesse mesmo navio, dias depois, que partiu carregado de escravos, fui, com muitos outros, para a casa de um cerieiro português, de nome Vieira, dono de uma loja de velas, à rua da Candelária, canto da do Sabão. Era um negociante de estatura baixa, circunspeto e enérgico, que recebia escravos da Bahia, à comissão, tinha um filho aperaltado, que estudava em colégio; e creio que três filhas já crescidas, muito bondosas, muito meigas e muito compassivas, principalmente a mais velha. A senhora Vieira era uma perfeita matrona: exemplo de candura e piedade. Tinha eu 10 anos. Ela e as filhas afeiçoaram-se de mim imediatamente. Eram cinco horas da tarde quando entrei em sua casa. Mandaram lavar-me; vestiram-me uma camisa e uma saia da filha mais nova, deram-me de cear e mandaram-me dormir com uma mulata de nome Felícia, que era mucama da casa.

Sempre que me lembro desta boa senhora e de suas filhas, vêm-me as lágrimas aos olhos, porque tenho saudades do amor e dos cuidados com que me afagaram por alguns dias.

Dali saí derramando copioso pranto, e também todas elas, sentidas de me verem partir.

Oh! Eu tenho lances doridos em minha vida, que valem mais do que as lendas sentidas da vida amargurada dos mártires.

Nesta casa, em dezembro de 1840, fui vendido ao negociante e contrabandista alferes Antônio Pereira Cardoso, o mesmo que, há 8 ou 10 anos, sendo fazendeiro no município de Lorena, nesta Província, no ato de o prenderem por ter morto alguns escravos a fome, em cárcere privado, e já com a idade maior de 60 a 70 anos, suicidou-se com um tiro de pistola, cuja bala atravessou-lhe o crânio.

Este alferes Antônio Pereira Cardoso comprou-me em um lote de cento e tantos escravos; e trouxe-nos a todos, pois era este o seu negócio, para vender nesta Província.

Como já disse, tinha eu apenas 10 anos; e, a pé, fiz toda viagem de Santos até Campinas.

Fui escolhido por muitos compradores, nesta cidade, em Jundiaí e Campinas; e, por todos repellido, como se repelem cousas ruins, pelo simples fato de ser eu “baiano”.

Valeu-me a pecha!

O último recusante foi o venerando e simpático ancião Francisco Egídio de Souza Aranha, pai do exmo. Conde de Três Rios, meu respeitável amigo.

Este, depois de haver-me escolhido, afagando-me disse:

“ – Hás de ser um bom pajem para os meus meninos; diz-me: onde nasceste?

– Na Bahia, respondi eu.[1]

– Baiano? – exclamou admirado o excelente velho. – Nem de graça o quero. Já não foi por bom que o venderam tão pequeno”.

Repellido como “refugo”, com outro escravo da Bahia, de nome José, sapateiro, voltei para casa do Sr. Cardoso, nesta cidade, à rua do Comércio n. 2, sobrado, perto da igreja da Misericórdia.

Aí aprendi a copeiro, a sapateiro, a lavar e a engomar roupa e a costurar.

Em 1847, contava eu 17 anos, quando para a casa do Sr. Cardoso veio morar, como hóspede,



para estudar humanidades, tendo deixado a cidade de Campinas, onde morava, o menino Antônio Rodrigues do Prado Júnior, hoje doutor em direito, ex-magistrado de elevados méritos, e residente em Mogi-Guaçu, onde é fazendeiro.

Fizemos amizade íntima, de irmãos diletos, e ele começou a ensinar-me as primeiras letras.

Em 1848, sabendo eu ler e contar alguma cousa, e tendo obtido ardilosamente e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-me, fugindo, da casa do alferes Antônio Pereira Cardoso, que aliás votava-me a maior estima, e fui assentar praça. Servi até 1854, seis anos; cheguei a cabo de esquadra graduado, e tive baixa de serviço, depois de responder a conselho, por ato de suposta insubordinação, quando tinha-me limitado a ameaçar um oficial insolente, que me havia insultado e que soube conter-se.

Estive, então, preso 39 dias, de 1º de julho a 9 de agosto. Passava os dias lendo e, às noites, sofria de insônias; e, de contínuo, tinha diante dos olhos a imagem de minha querida mãe. Uma noite, eram mais de duas horas, eu dormitava; e, em sonho vi que a levaram presa. Pareceu-me ouvi-la distintamente que chamava por mim.

Dei um grito, espavorido saltei da tarimba; os companheiros alvorotaram-se; corri à grade, enfiei a cabeça pelo xadrez.

Era solitário e silencioso e longo e lóbrego o corredor da prisão, mal alumado pela luz amarelenta de enfumarada lanterna.

Voltei para minha tarimba, narrei a ocorrência aos curiosos colegas; eles narraram-me também fatos semelhantes; eu caí em nostalgia, chorei e dormi.

Durante o meu tempo de praça, nas horas vagas, fiz-me copista; escrevia para o escritório do escrivão major Benedito Antônio Coelho Neto, que tornou-se meu amigo; e que hoje, pelo seu merecimento, desempenha o cargo de oficial-maior da Secretaria do Governo; e, como amanuense, no gabinete do exmo. Sr. Conselheiro Francisco Maria de Souza Furtado de Mendonça, que aqui exerceu, por muitos anos, com aplausos e admiração do público em geral, altos cargos na administração, polícia e judicatura, e que é catedrático da Faculdade de Direito, fui eu seu ordenança; por meu caráter, por minha atividade e por meu comportamento, conquistei a sua estima e a sua proteção; e as boas lições de letras e de civismo, que conservo com orgulho.

Em 1856, depois de haver servido como escrivão perante diversas autoridades policiais, fui nomeado amanuense da Secretaria de Polícia, onde servi até 1868, época em que “por turbulento e sedicioso” fui demitido a “bem do serviço público”, pelos conservadores, que então haviam subido ao poder. A portaria de demissão foi lavrada pelo dr. Antônio Manuel dos Reis, meu particular amigo, então secretário de polícia, e assinada pelo exmo. dr. Vicente Ferreira da Silva Bueno, que, por este e outros atos semelhantes, foi nomeado desembargador da relação da Corte.

A turbulência consistia em fazer parte do Partido Liberal; e, pela imprensa e pelas urnas, pugnar pela vitória de minhas e suas ideias; e promover processos em favor de pessoas livres criminosamente escravizadas; e auxiliar licitamente, na medida de meus esforços, alforrias de escravos, porque detesto o cativo e todos os senhores, principalmente os Reis.

Desde que fiz-me soldado, comecei a ser homem; porque até os 10 anos fui criança; dos 10 aos 18, fui soldado.

Fiz versos; escrevi para muitos jornais; colaborei em outros literários e políticos. E redigi alguns.



Agora chego ao período em que, meu caro Lúcio, nos encontramos no “Ipiranga” à rua do Carmo, tu, como tipógrafo, poeta, tradutor e folhetinista principiante; eu, como simples aprendiz-compositor, de onde saí para o foro e para a tribuna, onde ganho o pão para mim e para os meus, que são todos os pobres, todos os infelizes; e para os míseros escravos, que, em número superior a 500, tenho arrancado às garras do crime.

Eis o que te posso dizer, às pressas, sem importância e sem valor; menos para ti, que me estimas deveras.

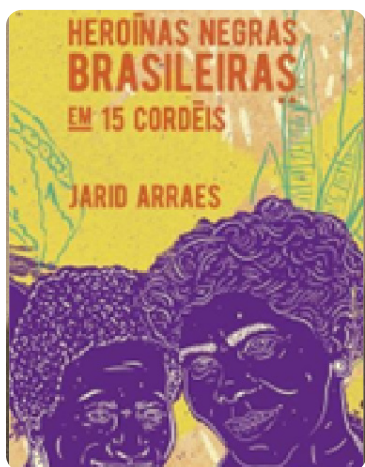
Teu Luís.

[1] Em virtude da repercussão da Revolta dos Malês, movimento de insurreição dos negros muçulmanos, em Salvador, em 1835, a designação “baiano”, ao se referir a escravos, passou a carregar o sentido de “rebelde”. Assim, evitava-se comprar um escravo “baiano”, temendo o germe da insubordinação.

Vários autores. Antologia da carta no Brasil : me escreva tão logo possa / organização e apresentação de Marcos Antonio de Moraes. – São Paulo: Moderna, 2005 – (Coleção Lendo & relendo carta). p. 69-75.



Tia Ciata



Conhecida e bem famosa
Tia Ciata ainda é
Sobretudo pra quem gosta
De um bom samba no pé
Mas sua vida foi de luta
E também de muita fé.

Mil oitocentos e cinquenta e quatro
Foi o ano em que nasceu
Em Santo Amaro na Bahia
Mas ali não permaneceu
Pois saiu de lá fugida
Pelo mal que lhe ocorreu.

Por ser yalorixá
Em Salvador foi perseguida
E com outras mães de santo
Fugiu pra tentar a vida
Bem no Rio de Janeiro
Por coragem impelida.

Quando ela chegou ao Rio
Logo um homem conheceu
O seu nome era Noberto
E com ele se envolveu
Não depois de muito tempo.
Uma menina então nasceu

Deu-lhe o nome de Isabel
Mas do homem se afastou

Separada e com a filha
Tia Ciata então pensou
E achou o seu trabalho.
Para o qual se dedicou.

Na Rua Sete de Setembro
Foi ralar de quituteira
Sempre muito bem vestida
De baiana por inteira
Tia Ciata foi peitar
E romper outra fronteira.

Apesar da repressão
Que o Candomblé sofria
No seu rico tabuleiro
Ela fez como queria
E honrou seus orixás
Nos quitutes que vendia.


Sempre com saia rodada
Na cabeça o seu turbante.
Ela usava seus colares
Suas contas importantes
Como filha de Oxum
Fez-se muito exuberante.

Trabalhou com muito esforço
E então se apaixonou
Com João Batista da Silva
Tia Ciata enfim casou
Juntos os dois então viveram
Pelo tempo que passou.

Ele era um homem bom
E até mesmo conhecido
Dentro daqueles limites
Era até “ben sucedido”
Pois o racismo perverso
Era um fato endurecido.

Com João, Tia Ciata
Muitos filhos fez nascer
Foram no total quatorze
O que veio enfim a ser
De uma grande importância
Pro seu povo embravecer.

Pois essa família unida
Fez inteira afirmação



E foi na Pequena África
Duma grande emblemação
Dando força na presença
E fazendo exaltação.

Chamada Pequena África
Era essa a região
Que no Rio de Janeiro
Tinha uma concentração
De pessoas negras livres
Fortes contra a escravidão.

Tia Ciata e sua família
Eram parte dessa gente
Marcando toda a cidade
Com a herança eminente
Que originou o samba
Em suas festas imponentes.

Na casa de Tia Ciata
Muita festa acontecia
Sempre no samba de roda
Um banquete ela servia
Ela era partideira
E cantava com alegria.

Os maiores compositores
Em sua casa se juntavam
Donga, Sinho, João da Baiana
Nos saraus se apresentavam
E a tradição do samba
Com amor enraizavam.

A polícia ainda tentava
Manter a perseguição
Mas Ciata era famosa
Por fazer reparação
Na saúde dos doentes
Dava a cura e compaixão.

Teve um caso curioso
Em que um investigador
Procurou Tia Ciata
Para lhe pedir favor
Que sarasse o presidente
De um mal adoecedor.

Era então Venceslau Brás
Presidente do Brasil

Com uma ferida podre
Que em sua perna abriu
Mas em toda a medicina
Um remédio não se viu.

Tia Ciata, mãe de santo,
Recebeu um orixá
Que falou ao presidente
Para a cura lhe ofertar
Recomendou uma receita
Fazendo a cura vingar.

Agradecido, o presidente
Perguntou o que queria
Tia Ciata respondeu
Que de nada carecia
Mas seu marido João
Um trabalho aceitaria.

Além de doces que vendia
Suas roupas alugava
E pra peças de teatro
Sempre comercializava
Pra manter o seu sustento
E as festas que animava.

Logo estava bem famosa
E seu nome então correu
Até mesmo gente rica
Para o samba se verteu
E a Tia muito sábia
Seu destino ali colheu.

ARRAES, Jarid. Ilustrações de *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Seguinte. 2020, pp. 144-151.

Luiz Lua Gonzaga



Era o ano de 1912, o dia, 13 de dezembro.
A cidade era Exu, estado de Pernambuco, a terra do frevo.

Nasce um menino danado, sapeca que só se vendo.

De pele acastanhada, saúde de vender na rua,
Chegou Luiz! Cabra miúdo, com CARA e DESTINO de lua.

Na cultura popular, para quem acredita em superstição,

O dia era propício pra “causos” de assombração.

Mas aquela sexta-feira treze era muito especial.

Não havia nada de estranho, era a estreia do rei do baião.

Era tempo de dança, a seca ardia em todo canto.

E a natureza, se pudesse, partiria do sertão.
Gente, rio, bicho e plantação, era a vida que se esvaía,
Como a areia, corre da mão.

Mas a chegada de uma criança é sempre sinal de esperança

E a chegada de Luiz foi assim.

A estiagem daria uma trégua, e a chuva, tão generosa,
Haveria de cair.

Dar “nome de santo” ao filho era um jeito bem conhecido

De uma homenagem prestar.

Não importava qual era o santo, nem que o nome causasse espanto,

Na hora de batizar.

Nesse caso, era Luzia, a santa daquele dia
Em que nascera o menino.

Então, Luiz, nome forte, por demais bonito,
Nem carecia apelido, e ninguém iria mangar.

Mas também era quase Natal,

E uma data tão especial, como não considerar?

Nasceria Jesus Menino, e o filho, pequenino,
Também iria lhe homenagear.

Então o pai, bom de invento,

Decretou que NASCIMENTO haveria de “botar”.

GONZAGA foi sugestão do vigário da região,
Melhor não contrariar.

Luiz Gonzaga do Nascimento.

Guardem bem esse momento,

Todo mundo há de lembrar.

Teve gente que testemunhou

O desabafo da mãe angustiada:

— Eu só fiz foi dar a vida, colocar o menino na estrada.

Falou, num suspiro profundo:

— Esse menino será do mundo, e não há de ter parada.

Santana já sabia, coração de mãe não mente.

Antes do próprio filho, é ela primeiro que sente.

E foi com esse destino, tecido desde menino,
Que Luiz se enredou para sempre.

Entre a enxada e a música, estradas foram se abrindo.

Cada filho que ia crescendo, ia se pondo a caminho.

Filhos são como os dedos da mão.

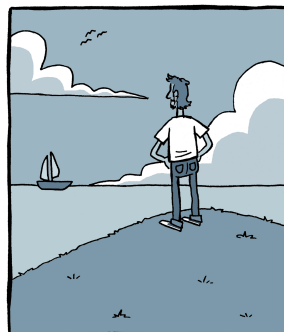
São partes de um mesmo membro, mas cada qual com a sua distinção.

LUDVICHAK, DÍLVIA. Ilustrações: Simone Matias. *Luiz Lua Gonzaga Estrela – o rei do baião*. São Paulo: Paulus.

2014, pp. 12-18.

Memórias de um ESCLEROSADO

por Rafael Corrêa





2



8





10



12

CORRÊA, Rafael. Memórias de um esclerosado. Disponível em <https://rafaelcartum.com/memorias-de-um-esclerosado/>. Acesso 29 nov. 2023.

Mãe Menininha

1894–1986



No Alto do Gantois, no Bairro da Federação, em Salvador, fica o Terreiro do Gantois, ou o Ilé Iyá Omi Àse Iyámasé. Foi lá que nasceu e viveu por toda sua vida Maria Escolástica de Conceição Nazareth. Com um nome grande desses, logo lhe arranjaram um apelido e, para o resto da vida, ficou conhecida como “Menininha”; a Mãe Menininha do Gantois, a mais famosa Iyalorixá do Brasil.

Maria era membro de um candomblé, uma das importantes religiões de matriz africana do Brasil. O candomblé acredita nas forças da natureza, na ancestralidade e não cultua um Deus único, mas muitos deles.

O terreiro de Menininha era muito antigo. Ele foi fundado em 1849 por sua bisavó. Como nele a filha substitui a mãe e a neta substitui a filha no posto de sacerdotisa do templo, seu destino já estava traçado. Menininha tinha um medo enorme dessa


missão, mas soube aceitá-la com amor, filha de Oxum que era.

Oxum é um orixá feminino, dos rios e cachoeiras, do amor e da prosperidade. Com 6 anos, Menininha já dançava o candomblé e aprendia que sua vida seria dar orientação para as pessoas viverem com menos sofrimento.

Ela tinha só 28 anos quando os orixás, num jogo de búzios, confirmaram que era a escolhida. Foi uma mãe de santo poderosa. Quando as pessoas chegavam ao terreiro e a viam sentada, tal como uma deusa, todos admiravam aquela mulher tão independente e dona de si. Ela foi casada e teve filhas, mas seu marido, seguindo a tradição, morava em outra casa. No terreiro, só ficavam as meninas.

Mãe Menininha sempre acreditou no amor, tanto que construiu ponte com as outras religiões: ia à missa e convidava os católicos para o terreiro do Gantois. Quando a polícia aparecia para proibir os cultos, ela dizia: “Com tradição não se mexe, dotô. Venha participar o sinhô também”. Seu terreiro era aberto a todos, assim como deve ser a nossa vida.

THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rios de Janeiro: Galera, 2020, p. 75.



versão sem pontuação

Mãe Menininha

1894–1986

No Alto do Gantois no Bairro da Federação em Salvador fica o Terreiro do Gantois ou o Ilé Iyá Omi Àse Iyámasé Foi lá que nasceu e viveu por toda sua vida Maria Escolástica de Conceição Nazareth Com um nome grande desses logo lhe arranjaram um apelido e para o resto da vida ficou conhecida como “Menininha” a Mãe Menininha do Gantois a mais famosa Iyalorixá do Brasil

Maria era membro de um candomblé, uma das importantes religiões de matriz africana do Brasil O candomblé acredita nas forças da natureza na ancestralidade e não cultua um Deus único, mas muitos deles

O terreiro de Menininha era muito antigo Ele foi fundado em 1849 por sua bisavó Como nele a filha substitui a mãe e a neta substitui a filha no posto de sacerdotisa do templo seu destino já estava traçado Menininha tinha um medo enorme dessa missão mas soube aceitá-la com amor filha de Oxum que era.

Oxum é um orixá feminino dos rios e cachoeiras do amor e da prosperidade Com 6 anos Menininha já dançava o candomblé e aprendia que sua vida seria dar orientação para as pessoas viverem com menos sofrimento

Ela tinha só 28 anos quando os orixás num jogo de búzios confirmaram que era a escolhida Foi uma mãe de santo poderosa Quando as pessoas chegavam ao terreiro e a viam sentada tal como uma deusa, todos admiravam aquela mulher tão independente e dona de si Ela foi casada e teve filhas mas seu marido seguindo a tradição morava em outra casa No terreiro só ficavam as meninas

Mãe Menininha sempre acreditou no amor tanto que construiu ponte com as outras religiões: ia à missa e convidava os católicos para o terreiro do Gantois Quando a polícia aparecia para proibir os cultos ela dizia Com tradição não se mexe dotô Venha participar o sinhô também Seu terreiro era aberto a todos assim como deve ser a nossa vida

THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rios de Janeiro: Galera, 2020, p. 75.

O Filho de Luísa

Uma boa história pode começar de qualquer maneira. Esta começa com uma quitandeira da Bahia.

Chamava-se Luísa O sobrenome deixo para dizer depois.

Luísa era pequena, bem negra e tinha lábios roxos – diferente de quase todo mundo, que tem lábios cor-de-rosa. Outra coisa: a maior parte dos negros da Bahia, naquele tempo, escrava. Luísa não. Por quê?

Não sei. Quando começou esta história, ela já era livre – nada, nada sabemos dela antes disso.

Luísa também não era cristã. Era um problema? Para as autoridades era. Tinham receio de negros que não fossem cristãos. “Se acreditam em outros deuses”, pensavam, “podem pedir ajuda a eles e esses deuses vão ajudá-los contra nós. É melhor, aqui na Bahia, só permitir o deus cristão.”

Para Luísa, porém, ter outra religião não era problema.

Ela achava que todo mundo pode ter a sua. Quanto mais religiões e deuses, melhor. Quem estava certo nesse ponto? Não sei. Queria apenas contar uma história e já estou enredado em discussão.

Luísa tinha outra estranheza. Quer dizer, que se considerava estranheza.

Namorava negros e brancos. Não olhando a cor, se apaixonava dia sim, dia não. Tinha uma queda especial por sujeitos de mão cabeluda.

– Beleza não põe mesa – dizia para as amigas. – Tem mão cabeluda? É meio caminho andado.

Uma tarde veio à quitanda um certo Oliveira.

Luísa o primeiro que viu foram as mãos. Servia. Uma hora que Luísa saiu do balcão para pegar uns tomates, Oliveira sapecou-lhe um beliscão no pescoço. Luísa respondeu com uma ombrada que jogou Oliveira no chão. Era a paquera da época. Naquele mesmo dia começaram a namorar firme. Aí não teve mais beliscão nem ombrada.

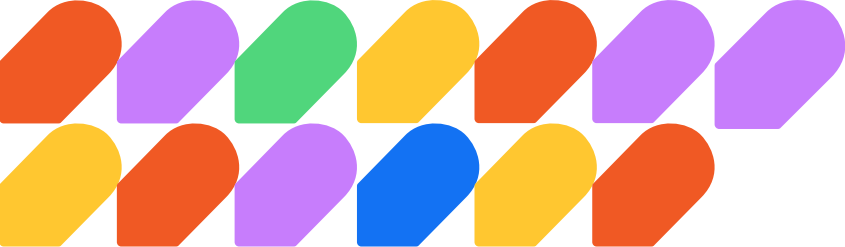
Não há mal que sempre dure. Nem bem. Luísa fazia parte de uma sociedade secreta de negros malês. Eram negros de religiões não cristãs, que preparavam uma revolta pela liberdade de todos os escravos da Bahia.

Religiões não cristãs, na verdade, eram duas: a mulçumana e o candomblé. Luíza era mulçumana e simpatizava com o candomblé, de forma que era a pessoa ideal para o movimento.

Em fevereiro de 1835, estourou a revolução dos malês. Luísa foi presa e comeu o pão que o diabo amassou. Castigada com duzentas chibatadas, teve hora que ela desejou ter morrido. Pensou que ia apodrecer na cadeia. Mas, um belo dia, quem veio soltá-la? Oliveira. Ele era branco e foi ao juiz com uma conversa comprida: ia se responsabilizar pela quitandeira e coisa e tal.

Luísa, é claro, ficou muitíssimo agradecida. Foram andando pela rua e ela contou uma coisa para ele: estava grávida e tinha sido uma sorte não perder a criança. Oliveira também contou uma coisa: era jogador profissional de cartas. Estava vendo aquele chapéu de pissandó, aquela medalha de São Judas Tadeu de ouro trinta quilates? Tinha ganho no sete-e-meio.

Quando fez nove meses, nasceu um menino.



Batizaram-no Luís, mas não vou dizer o sobrenome.

Era negro fosco como Luísa e tinha a testa alta e o nariz fino como Oliveira. Não sei se disse que ele era português. Oliveira gostava sinceramente de Luísa. Então, dando sorte no jogo, abriu uma Loja para ela vender doces de alfenim.

Luísa continuava agradecida. Jurou que não ia mais se meter em revolução. Em troca, Oliveira jurou que ia procurar trabalho honesto e largar os ases e os curingas.

Nenhum dos dois cumpriu o prometido. Um dia estourou nova revolução de malês. Luísa combateu e voltou a ser presa. Oliveira arrumou uma dívida grande no jogo. Aí, pegou o filho:

– Vou te apresentar a um velho amigo, no cais da Ribeira. Quando se aproximaram desse amigo, falou: “Esse é um filho, que te falei”. Piscaram o olho. O homem, zaque! Botou algemas no garoto.

– Pai, manda ele me soltar! – pediu Luisinho.

Oliveira foi escapulindo de mansinho:

– Perdão, meu filho. Mas foi tua mãe que mandou te vender. Você ainda vai ser feliz.

Luisinho, acorrentado no porão, chorou até o Rio de Janeiro.

Os anos passaram. Do Rio, Luís foi vendido pra São Paulo. Subiu a pé, acorrentado pelo pescoço, a Serra do Mar. Era inteligente e determinado como a mãe – que, agora posso dizer, se chamava Luísa Mahin. O sofrimento da escravidão não o destruiu. Uma das suas tarefas era estudar com os filhos do senhor.

Aproveitou para aprender o que eles tinham preguiça de aprender.

Se tornou rábula, que quer dizer advogado sem diploma.

Começou provando no tribunal que tinha direito à liberdade, pois era filho de uma mulher livre. Em seguida, iniciou – junto com outros estudantes e jornalistas – a Campanha Abolicionista.

Conseguiu, ele sozinho, libertar mais de mil escravos, provando na Justiça que eles tinham direito à liberdade porque tinham sido escravizados depois da proibição do tráfico. Seu nome e sobrenome:

Luiz Gama.

Um dia, voltou à Bahia e procurou o pai. Tinha morrido. Procurou a mãe. Não acreditou nunca que ela o tivesse vendido. Luísa tinha partido. Mas o nome de Luís Gama ficou, para sempre, na História do Brasil, como uma figura pioneira da Campanha Abolicionista.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Global Editora. 2005, p. 9-14.
Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/777-joel-rufino-dos-santos-o-filho-de-luisa>. Acesso 30 Set 2023.



Pequenas grandes sonhadoras



SHIRLEY ANN JACKSON
1946–

Norte-americana especializada em Física Teórica. Ela foi a primeira mulher afro-americana a receber o título de doutorado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e a receber a Medalha Nacional de Ciência. Ela também luta por mais diversidade no MIT.

CINDY SHERMAN
1954–

Fotógrafa e artista visual americana conhecida pelos retratos conceituais. Ganhadora de uma bolsa MacArthur (conhecida como bolsa dos gênios), ela é sua própria modelo (e maquiadora) e usa suas fotos para explorar a identidade e representação e subverter estereótipos das mulheres.

OLGA D. GONZÁLEZ-SANABRIA
1955–

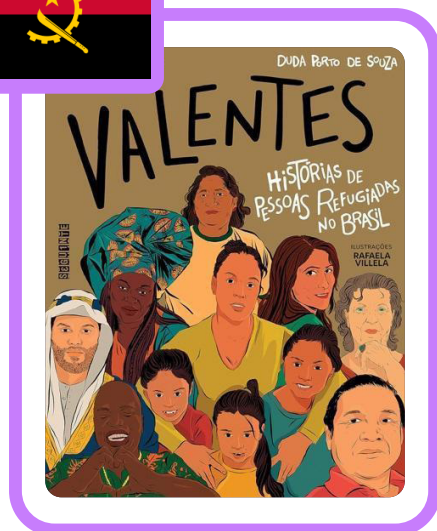
Cientista e inventora porto-riquenha. Desenvolveu as baterias níquel-hidrogênio de ciclo longo de vida que ajudam a fornecer energia à Estação Espacial Internacional. Foi durante muito tempo a diretora de engenharia do Centro de Pesquisa John H. Glenn, na NASA.

MARYAM MIRZAKHANI
1977–2017

Matemática iraniana, professora em Princeton e Stanford e especialista em geometria de superfícies curvas. Em 2014, tornou-se a primeira mulher e primeira iraniana a ganhar a medalha Fields, o prêmio mais prestigioso para matemáticos.

HARRISON, Vashti. *Pequenas grandes sonhadoras – mulheres visionárias pelo mundo*. Rio de Janeiro, HarperKids. 2023.

JACOB CACHINGA E PRUDÊNCIO TUMBIKA



País de origem: ANGOLA

Data de nascimento: 15/12/1989 e 9/4/1990

VISTO DE ESTUDANTE PERMANENTE

“A imigração é boa, porque te tira de uma zona onde você não tem perspectiva nenhuma e te leva para um lugar que te dá uma amplitude de percepções. E você percebe que pode se tornar mais, pode se tornar útil para alguém e para você mesmo, e contribuir com a sociedade em que está e com o lugar de onde saiu.”

Jacob Cachinga

“Essa mistura é que faz o Brasil ser o que é, ser esse país especial no mundo. Devemos, sim, continuar apoiando a imigração. Num mundo globalizado, como vamos ser contra? Um passaporte te privando de ir a outro lugar do mundo?”

Prudencio Tumbika



Jacob Cachinga (de óculos, à esq.) e Prudêncio Tumbika se conheceram aos onze anos, pouco antes de entrarem em um avião, em 2001. O primeiro vinha de Moxico, província do leste de Angola; o segundo, de Luanda, capital. Sem pai, mãe ou qualquer acompanhante no voo, eles acabavam de ter seus destinos modificados para sempre: estavam a caminho do Brasil, onde viriam a criar, com outros sete integrantes, o grupo Vozes de Angola. Os meninos tinham muito mais em comum do que podiam supor. Os dois tinham deficiência visual, vitimados pelo sarampo que assolou o país africano nos anos 1990 — consequência direta da guerra civil que devastou o país de 1975 a 2002. Com eles na aeronave havia outros 22 jovens e crianças, de 7 a 29 anos, todos cegos, que ganhavam a oportunidade de se alfabetizar no

Brasil, em uma iniciativa da Fundação Eduardo dos Santos (Fesa) e do governo angolano.

Mais do que a oportunidade de estudar (pois em Angola não havia suporte em sala de aula para pessoas com deficiência visual), as mães dessas crianças viram no convite uma chance de seus filhos sobreviverem, fugindo da guerra. Elas só não esperavam ficar mais de dez anos sem ter notícias deles. E as crianças, que não tinham noção da distância para o Brasil, só descobririam se os seus parentes estavam vivos a partir de 2012, quando um pastor os ajudou a reencontrá-los. “Você sabe que, para uma mãe deixar um filho pequeno se afastar dela, tem que ser algo muito forte. Como nossas mães eram analfabetas, não pensaram muito na questão do estudo, mas na fuga. Talvez nós não estivéssemos vivos hoje se continuássemos lá”, comenta Jacob, que convivia com tiroteios diários. Era uma época em que a internet era de difícil acesso, cara e lenta, e famílias como a dele não conseguiam se comunicar. Cartas também não eram uma

solução, pois os conflitos obrigavam as famílias a se deslocar constantemente. “Alguns do grupo que veio conosco não viviam em uma casa, porque estavam sempre se mudando, não tinham estabilidade”, diz Prudêncio.

SURTOS RECENTES DE SARAMPO

O sarampo já havia sido erradicado em uma série de países, mas a recusa de muitos pais em vacinar seus filhos fez o mundo assistir a surtos da doença por todo lado, entre 2018 e 2019. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os casos tiveram aumento de mais de 300% só em 2018. Na África, chegou a 700%; na Europa, a 300%; e nas Américas, a 60%.

Em Nova York, por exemplo, crianças não imunizadas foram proibidas de frequentar as aulas, depois que alguns condados declararam estado de emergência. Nos EUA, não havia registro de sarampo desde 2000. Nas Filipinas, ao menos setenta pessoas morreram em 2019 vítimas da doença. No Brasil, foram 10 mil casos confirmados em 2018 — especialmente em Roraima, no Pará e no Amazonas. Os grupos de risco foram vacinados, mas houve surto no segundo semestre de 2019 em São Paulo, estado que concentrou 93% dos registros — de janeiro ao início de novembro, foram 11,8 mil casos.

Facilmente evitável, a doença pode, em casos mais graves, levar a cegueira, surdez, inflamação no cérebro e até a morte — em 2017, antes dos surtos, estima-se que 110 mil pessoas tenham morrido no mundo.

[...]

Esta é e não é uma história triste. No Brasil, esses jovens puderam fazer algo que lhes parecia impossível: sonhar. Sonhar com um futuro, sonhar que poderiam ser úteis à sociedade. Talvez seja por isso que, mesmo contando episódios difíceis, Jacob e Prudêncio riem o tempo todo, brincam, não se entregam à dor. Os dois fizeram faculdade — educação física e jornalismo, respectivamente, embora Prudêncio não tenha concluído — e venceram as limitações que a doença lhes impôs (a falta de estrutura para deficientes visuais em Angola os teria condenado a um limbo social).

“Havia essa espécie de bolsa de estudos oferecida para crianças cegas de províncias diferentes. Nós viríamos estudar no Brasil, nos formar e voltar para Angola, para ajudar quem não teve a mesma oportunidade”, conta Prudêncio. A ideia era, na volta, replicar o que houvessem aprendido a outras pessoas com deficiência visual. “Incrível que nós todos achávamos que éramos os únicos cegos de Angola. E no avião percebemos que tinha muitos outros!”, prossegue, rindo.

O destino inicial foi Juiz de Fora (MG), onde deveriam aprender braile, informática, orientação e mobilidade, para poderem ser independentes. Mas o que deveria ser um começo feliz foi traumático. “O patrono da associação que nos recebeu começou a nos tratar diferente por sermos negros. Sofremos maus-tratos, alguns ele botava de castigo na friagem, sem blusa; em outros ele batia, deixava sem comer.” Os mais velhos se rebelaram e pediram para ir embora. Sobraram dezoito. “Os maus-tratos continuaram, só que, como éramos crianças, ficávamos com medo de dizer. Até que um voluntário descobriu, denunciou para o Ministério Público e estourou na imprensa”, lembra Prudêncio. O consulado, então, procurou instituições para recebê-los. Assim, depois de quatro meses no Brasil, onze crianças que tinham de sete a catorze anos foram para Curitiba, no Instituto Paranaense de Cegos, e o restante para a Associação Catarinense para Integração do Cego (Acic), em Florianópolis.



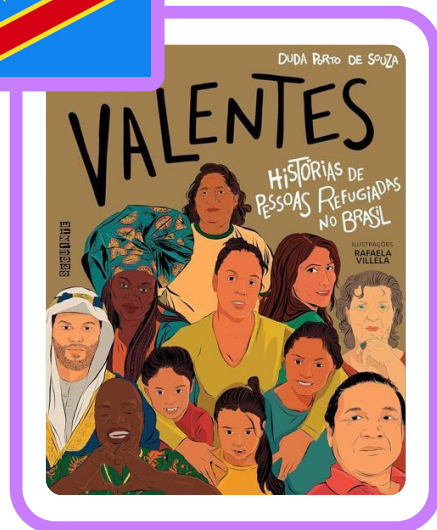
Eram todos analfabetos. Mas esse não foi o único desafio na difícil adaptação à cidade. “O frio de Curitiba era coisa de outro mundo! Quando descemos da van, muitos estavam de bermuda. Chegamos no dia 24 de agosto, às seis da manhã. Até hoje lembro: quase morremos! Eles nos enrolaram em cobertores, levaram pra cama e foram botando cobertor por cima.” O tempero da comida foi outro fator de estranhamento, e o português era muito diferente daquele que se falava em Angola. “Em Minas, a primeira coisa que nos falaram foi para lavar o rosto na pia. Tem duas coisas que não entendemos: rosto e pia. Pia é privada lá em Angola! Ninguém lavou e deu uma confusão!”, lembra Prudêncio. A palavra “bicha” (fila) também gerou mal-entendidos, e a expressão “tudo joia” fez Jacob responder que não trazia nenhuma joia da África.

O grupo, que ainda estava se conhecendo, se reunia no pátio nas horas vagas, para contar suas histórias, chorar suas saudades e, invariavelmente, acabava cantando. “Para fugir da guerra, da matança, o povo africano canta ou dança. Como passamos muita fome, e os pais de alguns morreram no conflito, a gente contava muita história e lembrava as músicas. Quando dávamos por nós, tinha muita gente assistindo e batendo palma. Saíamos, todas as crianças, correndo de vergonha”, lembra Jacob. Era como eles matavam a saudade da África e da família, mas acabou se tornando um ofício. Sem entender a dimensão do que aconteceria, as onze crianças foram levadas para se apresentar no Teatro Guaíra, o principal de Curitiba, três meses depois de chegar à cidade. Nunca mais pararam. “Esse grupo abriu muitas portas e trouxe pessoas incríveis para o nosso lado. Começaram a aparecer voluntários para nos levar passear, dar aula”, diz Prudêncio. Em 2002, gravaram o primeiro CD e, dois anos depois, o segundo, além de terem vencido vários concursos de música.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. *Valentes – histórias de pessoas refugiadas no Brasil*. Ilustrações de Rafaela Villela. São Paulo: Seguinte. 2020, pp. 132-136.



Prudence Kalambay



País de origem: REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO
Data de nascimento: 5/12/1980
REFUGIADA

“Gostaria que a gente fosse tratado de igual para igual. É para parar de pensar que somos coitados só porque carregamos o nome de refugiado ou imigrante. Somos pessoas inteligentes, corremos atrás dos nossos sonhos, somos advogados, jornalistas, médicos, professores, somos humanos! Saímos não porque quisemos, mas pela necessidade. A culpa não é nossa.”

Refugiada, africana, mulher, mãe solo, cinco filhos. Se cada uma dessas condições já concentra dificuldades

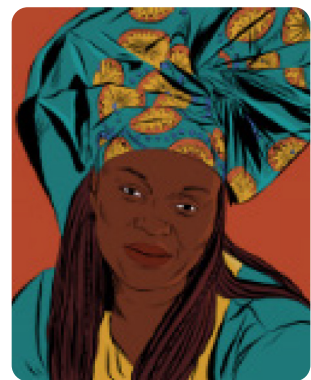
para o exercício de uma vida em que os direitos humanos são respeitados, imagine reunir todas elas. A congoleza Prudence Kalambay sente na pele esse peso, o do preconceito e o de tentar conseguir uma existência digna para si mesma e para os filhos em uma terra que não é a dela, sem ajuda familiar e depois de fugir de uma guerra.

Seu passado de miss parece distante ao olhar a casa simples, de fundos, onde vive com as crianças na Zona Leste de São Paulo. Mas quando Prudence abre a boca para falar, sua voz é forte e decidida, capaz de ultrapassar barreiras.

Quando a ativista de direitos humanos veste suas roupas africanas, você entende que está diante da persona de uma guerreira. E que, apesar das adversidades, sorri, agradece, não desiste, milita e se permite sonhar com uma vida bem melhor, como tantas vezes viu nas novelas brasileiras.

A vida de Prudence, aliás, daria uma novela, dessas que ela passou a acompanhar depois que fugiu de seu país, a República Democrática do Congo, para Angola. E, por ironia, ou destino mesmo, a mulher que ama televisão e se encantou com a programação brasileira acabou participando da preparação e abertura da novela Órfãos da terra, exibida pela TV Globo em 2019 e que trata da questão dos refugiados. “Estou muito feliz, porque eu assistia de longe, né? E, ao mesmo tempo, estou lá dentro agora, estou perto da televisão. Para mim, é uma honra.”

Prudence nasceu em Kinshasa, capital da República Democrática do Congo, em 1980, e tem sete irmãos. Criada por uma tia, comerciante de quem herdou a personalidade forte, chegou ao ensino médio em um país que tinha 17,4% de sua população analfabeta em 2011, segundo dados da Unesco. Mas, em 2001, a vida de Prudence começou a tomar rumos inesperados: engravidou de um namorado e virou mãe sola. Seu sonho de se tornar aeromoça foi interrompido. Voltar a estudar era praticamente impossível – segundo ela, mulheres que abandonam os estudos para





ter filhos não voltam mais à sala de aula, por preconceito em relação à nova situação e por serem consideradas “velhas” para ser estudantes. Apesar disso, a congoleza teve coragem para disputar um concurso de miss depois da maternidade. Ficou em primeiro lugar no Miss Bibile (“mulher bonita”) 2004.

A experiência com o bebê a marcou de tal modo que, ainda em 2004, elaborou um projeto para ajudar mães solo em sua terra natal. O programa foi apresentado para políticos regionais e, segundo ela, tinha boas perspectivas de ser posto em prática, mas a guerra e a situação econômica a obrigaram a fugir.

A Segunda Guerra do Congo, que começou em 1998, é considerada uma das mais violentas do mundo, pois registrou o maior número de vítimas desde a Segunda Guerra Mundial. Por isso é chamada de Holocausto Africano ou Guerra Mundial da África. “Existe uma guerra há mais de vinte anos no Congo, mas a mídia não fala. Estão morrendo muitas mulheres, estão sendo usadas como armas de guerra, crianças não estão indo para a escola. Criança não sabe o que é escola, criança sabe o que é arma, sangue”, diz. Mas nem tudo é tragédia. “Tem pobreza, mas existe riqueza na minha terra. É de onde os minerais para os telefones estão saindo, além do diamante”, denuncia a ativista.

Prudence desembarcou no Rio em janeiro de 2008, com uma filha nos braços e grávida de outra, e pediu refúgio. O pai das crianças veio depois do nascimento. “Quando ele chegou, demos entrada no visto de permanência, porque, naquele momento, o papel [um documento provisório] dizia ‘pedido de refúgio’, e a gente não gostava, porque sofria muito preconceito.” Nos sete anos em que ficou no Rio, morou em Duque de Caxias, trabalhou como caixa de supermercado, cabeleireira, fez um curso de cozinha no Senac e teve mais três filhos.

Em 2015, Prudence largou tudo o que conquistou no Rio e se mudou para São Paulo, em busca de oportunidades. “A visão de São Paulo para mim era a da Europa: o clima não

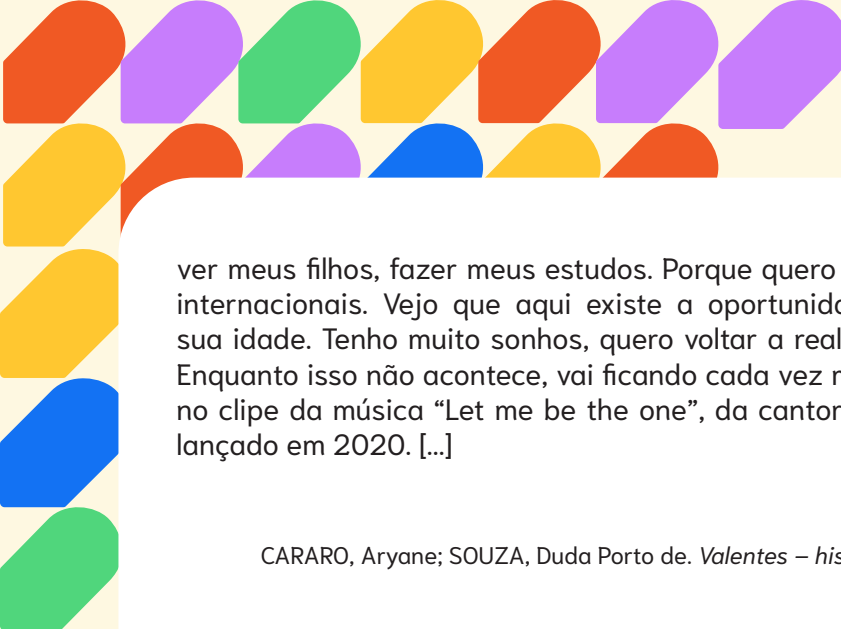
era tão quente, você fazia tudo de metrô.” Nesse recomeço, foi morar em uma ocupação na República, no centro (leia mais), até conseguir pagar aluguel na Zona Leste. Com cinco crianças para cuidar, Prudence não conseguiu um trabalho fixo – faz palestras, apresentações da cultura africana e atua, como modelo, mas chegou a trabalhar com faxina esporadicamente para sustentar a casa.

No início, suas palestras no Brasil falavam apenas sobre empoderamento feminino, mas ela percebeu que aqui quase ninguém conhece a tragédia que se abate sobre seu país. Na realidade, viu que há muita confusão e estereótipos quando se fala em África – uma ideia bastante frequente é acreditar que o Haiti pertence ao continente africano. “Você mora no mato, né? Tem leão? Essa é a imagem que os brasileiros têm da África. Mas a culpa não é deles, é da mídia. A gente tem que começar a mostrar que não é isso.”

Depois que se separou do pai das crianças, em 2018, pagou o preço por dar fim a um casamento que já tinha acabado fazia bastante tempo. “Na África, o homem é o líder da casa. É o homem que bota a mulher para fora de casa, nunca o contrário. Como o pai dos meus filhos não quis me deixar entrar, chamei a polícia. A polícia disse: ‘O que você quer?’. Quero só entrar para pegar meus pertences. Daí a polícia falou: ‘Não, ele que vai sair’.”

Foi logo após a separação que Prudence deu seu primeiro depoimento ao livro. Estava muito preocupada em arrumar um emprego – situação que não mudou desde então. Ninguém quer dar trabalho a uma mãe de cinco filhos, por isso, já chegou até a dizer que contava com a ajuda da mãe para ficar com as crianças. “Tenho que trabalhar em uma coisa que me permita

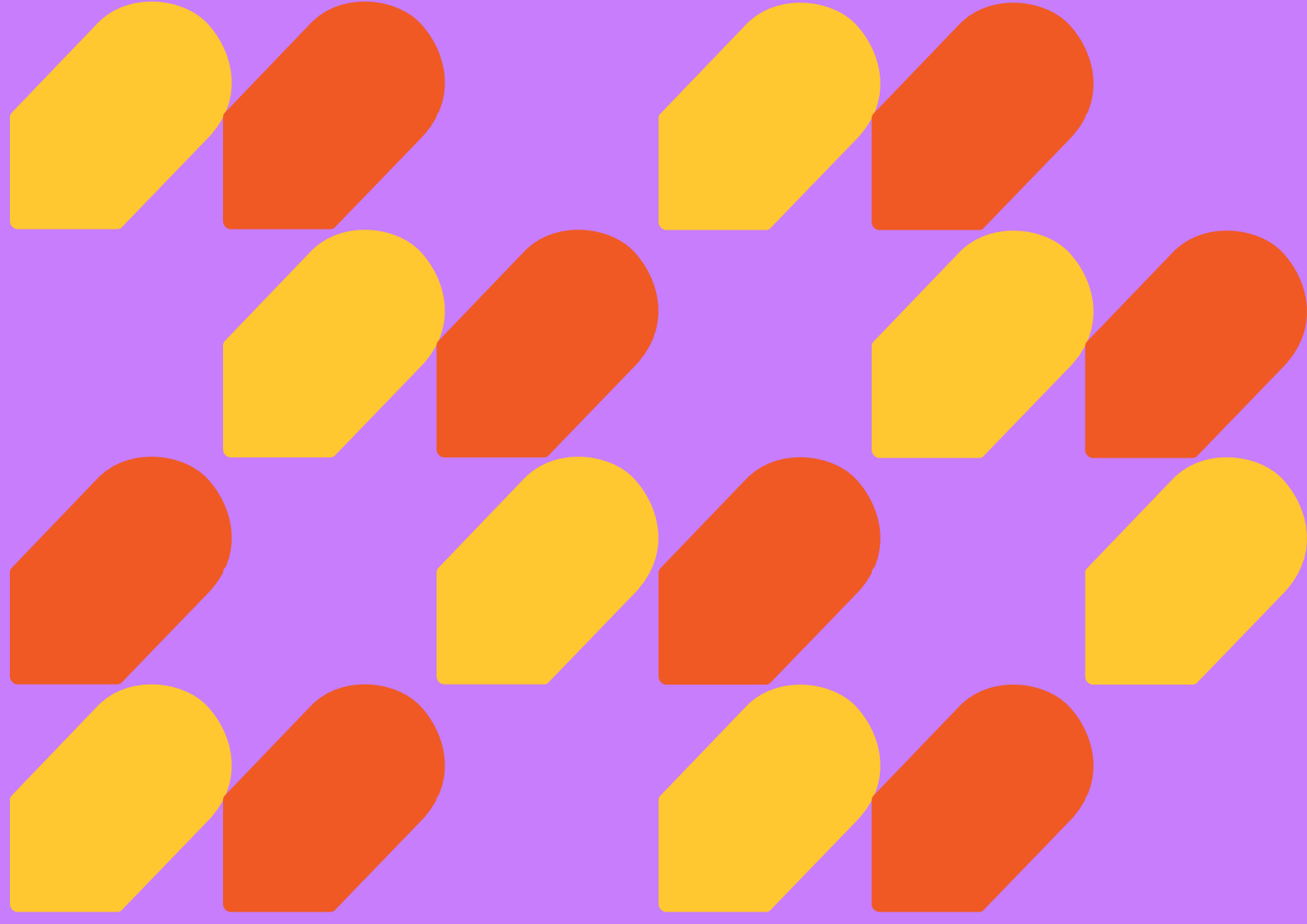




ver meus filhos, fazer meus estudos. Porque quero estudar, quero fazer faculdade de relações internacionais. Vejo que aqui existe a oportunidade de voltar a estudar, independente da sua idade. Tenho muito sonhos, quero voltar a realizar o projeto que tinha no Congo”, contou. Enquanto isso não acontece, vai ficando cada vez mais conhecida no Brasil. Ela chegou a atuar no clipe da música “Let me be the one”, da cantora Iza e do rapper norte-americano Maejor, lançado em 2020. [...]

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. *Valentes – histórias de pessoas refugiadas no Brasil*. Ilustrações de Rafaela Villela. São Paulo: Seguinte. 2020, pp. 112–119.





escrevendo
o futuro 